صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية

الدكتور
سليمان عبدالواحد إبراهيم




mohamed khatab

صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية

صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية

تأليف:

الدكتور/ سليمان عبدالواحد يوسف إبراهيم

دكتوراه علم النفس التربوي (التربية الخاصة)



الطبعة الأولى

2013



٣٧١,٩١٤
يوسف، سليمان عبدالواحد
صعوبا الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية/سليمان عبدالواحد يوسف ـ عمان مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، ٢٠١٢ .
(   ) ص.
ر.أ. : (٣١٧٩/ ٨ / ٢٠١٢) .
الواصفات :/التعليم الخاص//اساليب التدريس/
تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

ISPN : 978 - 9957 - 33 - 314- 0 (ردمك)

مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع

شارع الجامعة الأردنية - عمارة العساف - مقابل كلية الزراعة - تلفاكس 00962 6 5337798
ص . ب 1527 تلاع العلي - عمان 11953 الأردن
e-mail : halwaraq@hotmail.com
www.alwaraq-pub.com - info@alwaraq-pub.com

إهــــــداء

إلى من عجزت عن رد فضلهم عليّ ... إلى من لا أستغني عن رضاهما عنى...

إلى من أدعو الله أن يمد في عمرهما بالأعمال الصالحة ... **أبي.. وأمي**

إلى الذين شعرت بقيمة العلم والنجاح من خلالهم ... **إخوتى الأعزاء**

إلى كل أستاذ علمني درساً في هذه الحياة ...

إلى كل زملائي وزميلاتي الأفاضل في مجال علم النفس فى مصر والوطن العربى

إلى النبع الصافى ورفيقة دربى والتى فى عقلى وضميرى وقلبى ... إلى من أراها في صورة رائعة تكتحل بها عيني ... ويسر بها فؤادي ... وتشرق بها حياتي ... إلى من أراها شمساً تدفئني ... تنير طريقي ... تجعل الحياة في عينى متلألئة بوجودها فيها ... **زوجتي الدكتورة/ أمل غنايم.**

إلى كل من يملك قلباً تتكون جزيئاته من أحرف كلمة الإنسانية ...

إلى كل من تتأثر مسامعه بحال بائس يعيشه أناس يستغيثون ...

إلى كل من يملك كياناً يهتز لانتهاك حقوق الإنسان بلا ذنب يرتكبه ...

إلى كل من يجري مع دمه الشعور بمشكله حقيقية يتألم منها إنسان بريء ...

أهدى لهم جميعاً هذا الجهد العلمى المتواضع

آمل أن يحقق الغرض الذى وضع من اجله .

المؤلــــــف

محتويات الكتاب

الموضوع	الصفحة
تصنيف اضطرابات النطق والكلام واللغة	53
أسباب اضطرابات النطق والكلام واللغة	55
تشخيص اضطرابات النطق والكلام واللغة	62
جهاز النطق وأعضاء الكلام	67
الآليات النيوروسيكولوجية والفسيولوجية للنطق والكلام واللغة	78

الفصل الثالث
صعوبات الفهم القرائي لدى بطيئي التعلم

الفصل الرابع
صعوبات الفهم القرائى لذوى صعوبات التعلم

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة
مبادئ تعلم مهارات الهجاء	266
مظاهر مشكلات الأطفال ذوي صعوبات تعلم الهجاء	267
العوامل المسهمة في صعوبات الهجاء	268
مظاهر صعوبات تعلم الهجاء القرائي	272
تشخيص وتقييم مهارات الهجاء القرائي	273
المراجـع	279
أولاً: المراجع العربية	279
ثانياً: المراجع الأجنبية	301

مقـــدمة الكـتاب

الحمد لله، والصلاة والسلام الأتمان الأكملان على الهادي البشير والسراج المنير وشفيعنا يوم الدين سيدنا محمد الأمين وعلى آله وصحبه أجمعين.. وبعد،

أنه ليسعدنى ويسرنى جداً أن أقدم للقارىء العربى الحبيب والمكتبة العربية هـذا الكتاب (والذى أعتبره إبنى السابع والثلاثون)، والموسـوم بعنـوان: "صـعوبات الفهـم القرائى لذوى المشكلات التعليمية"، والذى أعتقد أنه بمثابـة مـساهمة متواضـعة تثـرى المكتبة العربية، إستكمالاً لما تم تقديمه فى هذا المجال.

ويُعد الفهم القرائى عملية عقلية يقـوم بهـا القـارىء؛ للتفاعـل مـع الـنص المكتوب، مستخدماً خبراته الـسابقة للتعـرف علـى حـروف الكلمـة والتعـرف علـى الكلمة، وفهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة.

وعلى أية حال، إننا ونحن نؤلف هذا الكتاب قد سعينا إلى أن نجعله مفهوماً مـن قبل شريحة واسعة من القرّاء، بما فى ذلك الأكاديميون فى تخصصات تمتد مـن العلـوم الإنسانية إلى علم الأعصاب، وكذلك الباحثين فى مجال علم النفس التربـوي والتربيـة الخاصة الخاصة، والدارسين فى المراحل المتقدمة من الدراسة الجامعيـة إلى الدراسـات العليا ومرحلتي الماجستير والدكتوراه، والقارىء العادي المهتم.

هذا وقد زود الكتاب الحالى بالرسومات والأشكال التوضيحية والصور الملائمة كلما دعت الضرورة لذلك.

وأخيراً آمل أن أكون قد وفقت في عرض مادة هذا الكتاب، على نحو يستفيد منه القارىء الحبيب، وأن يؤدى هذا الكتاب الغرض الذى وضع من أجله.

المـؤلـف

د. سُليمان عبد الواحد يوسف

الفصل الأول

صعوبات الفهم القرآني ..
مدخل وتعريف



الفصل الأول

صعوبات الفهم القرائي .. مدخل وتعريف

المقدمة:

تشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، والقراءة في المدرسة الإبتدائية تشكل جزءاً كبيراً من حياة المدرسة، فالطفل يقرأ في كل وقت وفي كل مقرراته الدراسية، بحيث يمكن القول بأن القراءة عملية اجتماعية غير مرتبطة بزمن محدد أو مكان معين.

ويشير سمير المعراج (2002: 34) إلى أن الهدف من القراءة هو الفهم والقدرة على استخلاص المعنى من السطور المكتوبة. لذلك تسعى جميع طرق تدريس القراءة وأساليبها إلى تنمية قدرات الفهم القرائي.

وفي هذا الصدد تشير عالية السادات (2005: 6) إلى أن أهمية القراءة ليست في حاجة لإثبات، فالقراءة هى البوابة الرئيسة لكل المعارف والخبرات، فمن الصعب وجود نشاط لا يتطلب القراءة، والقراء تعد قناة لا غنى عنها للاتصال مع عالم يتسع باستمرار.

وترجع وسام عطيفي (2003: 4) أهمية القراءة في التعلم المعرفي بصفة خاصة إلى أنها ترتبط بجزء كبير من التغيرات التى تتعرض لها معارف الفرد وفهمه وقدرته على التفكير فيما يحيط به من أشياء، وهذه التغيرات عبارة عن عمليات معرفية تزيد من معرفة الإنسان لما يتعرض له من مواقف، وبالتالي تعتبر مراحل ضرورية لمعرفة خصائص المعلومات المستقبلة، والتي عن طريقها يتطور النمو العقلي المعرفي للفرد.

وتشير نصرة جلجل (2005: 8) إلى أن القدرة على القراءة تعد ضرورية بصورة كبيرة لوجود الفرد ,لتحقيق النجاح في المدرسة، ولتحقيق الاستقلال الاقتصادي. وخلال حياة الفرد تساعد القراءة على تحقيق النمو الانفعالي والعقلي.

ولقد تغير مفهوم القــراءة، فقد كـان في الماضـي ينحـصـر في حـدود الإدراك البصـري للرمـوز الخطية المكتـوبة ونطق مفهومها الذهني ومحتواها اللفظي، ثـم أخـذ هذا المفهوم يتلاشى ويختفي ليحل محله مفهوم أخر للقراءة بمـا يتناسـب مـع أسـاليب الحياة المتطورة، فأصبحت القراءة تضم في مفهومها إلى جانـب الأداء اللفظـي الـسليم مقوماً جوهرياً هو فهم القارىء لما يقرأ.(محمد سمك، 1998: 123).

فالعصر الذي نعيش فيه عـصر المعرفـة المتفجـرة لأن مـن خـلال تلـك المعرفـة استطاع الإنسان أن يصل بخياله إلي الواقع ومن شـواطئ مجهولـة الهويـة إلـي حقـائق معلومة الغاية، إنها قصة الإنسانية مع المعرفة التي بدأت بكلمـة إقـرأ وانتهـت بكلمـة إقرأ، فالقراءة هي مفتاح المعرفة منها يتزود الإنسان كما يشاء دون ملل أو تعب.

وتصل نسبة صعوبات القراءة إلي ما بين 10-15 ٪ من مجتمـع أطفـال المـدارس، كما تصل نسبة الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة إلـي مـا بـين 85-90 ٪ مـن مجتمع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ولذا فمن الأهمية بمكان الكشف والتـشخيص المبكرين لصعوبات القراءة. (فتحي الزيات، 1998 ب: 451).

والقراءة هي أداة الدراسة، ووسيلة التقدم والتحـضر، وهـي أداة الـتفكير ومـن أجل ذلك أمرنا ديننا الإسلامي بها، فنجد أن أول أية نزلت على نبينـا الكـريم محمـد صلى الله عليه وسلم "إقرأ"، فهذا الأمر الإلهي الكريم كان بمثابة إشـارة عميقـة إلـي أن مفتاح الحياة، ومفتاح الدين هو القراءة فمنها تأتى جميع الخبرات وربما كان لهذا الأمـر الكريم أثره في الكتابات التي تلت ذلك والخاصة بالتذكرة بأهمية القراءة.

ولذلك نجد الطفل يتعلم مع اللغـة أسـلوب الحيـاة ونظامهـا والقـيم والمعـارف العامة من الحياة، كما يستطيع أن يدرك الكثير عن الآخرين واتجاهاتهم نحوه من خلال كلامهم عنه أو إليه، ومما لا شك فيه أن نوع علاقات الطفل بالآخرين لا تحدده اللغـة فحسب بل تشارك عوامل أخرى كالطمأنينة والشعور بالتقبل والحب، واللغـة تـساهم

بنصيب كبير في إبراز هذه العلاقات وإكسابهم درجة عالية من الموضوعية. (سهير أمين، 2005: 54).

تعريف القراءة:

القراءة هي جزء من النظام اللغوي، وترتبط ارتباطاً وثيقا بالصيغ الأخرى للغة: اللغة الشفهية والمطبوعة، والقراءة تشكل أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأساسي والمهم فيها، وتمثل صعوبات القراءة السبب الرئيسي والمحوري للفشل المدرسي.(فتحي الزيات، 1998 أ: 451).

ويعرف نبيل حافظ (2000: 91) القراءة على أنها عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعى معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية، ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معاً.

ويعرف جمال القاسم (2002: 119) القراءة بأنها: نشاط فكرى وبصري صاحبه إخراج صوت، وتحريك شفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلي فهم المعاني من الأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها والانتفاع بها.

ويعرف محمد فضل الله (2003: 65) القراءة بأنها عملية عقلية، وعضوية، وانفعالية، يتم من خلالها ترجمة الرموز المكتوبة بقصد التعرف عليها ونطقها إذا كانت القراءة جهرية، وفهمها، ونقدها والاستفادة منها في حل ما يصادف من مشكلات.

عملية القراءة:

توصلت الدراسات والأبحاث في ميدان القراءة إلي بعض النتائج المهمة لمعرفة طبيعة عملية القراءة والأسس النفسية التي تعتمد عليها:

أ- إن القراءة عملية معقدة جدا تقوم على أساس تفسير الرموز المكتوبة، أي الربط بين اللغة والحقائق، لأن الرموز المكتوبة لا تعدو أن تكون رسمة ما بعيدة في ذاتها عن الحقائق، وأن القارئ يتأمل الرموز ويربطها بالمعاني، ثم يفسر تلك المعاني وفقا لخبراته، إنه يقرأ رموز ولا يقرأ معاني، وبذلك تكون رؤية الرموز من عمل العين، أما تفسير معناها فهو من عمل العقل، وتكون القراءة عملية ينمي فيها القارئ الحقائق، التي تكمن وراء الرموز، ولا بد من هذا من أن يتصل بالخبرة اتصالا وثيقا، فإذا لم يستطيع القارئ أن يستعين بخبرته لتفسر له تلك الرموز، فان ذلك يقلل كثيرا من درجة فهمه ما يقرأ.

ب- إن أهم الأسباب التي أدت إلي تعقيد عملية القراءة أنها تتألف من عدد كبير من القدرات الرئيسية، التي يجب أن يكتسبها المتعلم بالقدرة على فهم المقروء، والقدرة على تعيين موضوع المعلومات المختلفة من القطعة، والقدرة على اختيار مادة القراءة وتقويمها، والقدرة على تنظيمها، والقدرة على الاحتفاظ بما يقرأ، والقدرة على إدراك الأفكار الرئيسية في القطعة، والقدرة على معرفة الفكرة العامة فيه، والقدرة على التصفح السريع، والقدرة على إتباع التوجيهات والإرشادات المكتوبة والقدرة على قراءة الأنواع المختلفة من المادة .

ج- إن هناك عوامل جسمية ونفسية تؤثر في القدرة على القراءة، لأن القراءة عملية ديناميكية يشترك في أدائها الكائن كله، وتتطلب منه تحررا عقليا ونفسيا وجسميا، فإذا أصيب الكائن بإضطراب نفسي أو تغيير جسمي أدى إلي خلل فيه، قلت كفايته في القيام بعملية القراءة .

د- أصبح من الحقائق الثابتة بالملاحظة واستعمال الأجهزة المختلفة أن العين تتحرك في أثناء القراءة على طول السطر حركات قصيرة سريعة، وتقف وقفات قصيرة سريعة، ثم يلي ذلك عودة سريعة من آخر السطر إلي أول

السطر الذي يليه، وبذلك لا تتحرك العين حركة واحدة مستمرة على السطر، كما كان يظن من قبل.(احمد عبد الله وفهيم مصطفي، 2000: 34-36).

كما أن القراءة ممثلة بجانبي المخ، كما تؤكد الأدلة التي توافرت من نتائج الدراسات السابقة أن بداية تعلم القراءة تسود بنصف المخ الأيمن، بينما تسود القراءة المتقدمة بعد ذلك بنصف المخ الأيسر، وترجع السيادة الأولية لتعلم القراءة بنصف المخ الأيمن إلي التعقيدات الادراكية، أو أن السياق جديد وغير مألوف بالنسبة لمبتدئي القراءة، فعلى سبيل المثال: **يدخل الطفل المدرسة الابتدائية وعليه أن يتعلم ما يلي:**

1. معنى الحروف معتمدا على شكله في الفراغ مثل الحرف b عكس d، p عكس q.
2. معنى الحرف مستقلا عن شكله، وحجمه ولونه مثل d عكس D .
3. معنى الكلمة معتمدا على ترتيب الحروف المتتالية مثل كلمة name عكس mane، amen.
4. معنى الجملة معتمدا على ترتيب الكلمات المتتالية مثل

He is at home versus is he at home
(Bakker et al, 1990: 433)

ويصف عبد الهادي السيد وفاروق عثمان (1995: 19) عملية القراءة بأنها عملية ديناميكية فإنها تحتاج إلي عملية توازن بين العناصر الحسية والنفسية والعقلية، وهذه العملية تشبه حالة التكيف السلوكي للفرد وهو يشتمل على وظيفتين فرعيتين متفاعلتين وهما التمثيل Assimilation والمواءمة Accommodation، والتمثيل عملية التغيير التي تطرأ على جوانب البيئة عند تعلم المفردات اللغوية، أما عملية المواثمة فهي عملية توافق يقوم بها الفرد نفسه بحيث يستطيع استقبال المثير اللفظي أو اللغوي والتمثيل هو عملية تلقى المعلومات من البيئة واستخدامها في نشاط معين

موجود بالفعل في ذخيرة الفرد من الأنشطة، أما المواءمة فتعنى إضافة أنشطة جديدة إلي ذخيرة الفرد أو تعديل أنشطته القائمة استجابة لظروف البيئة .

والقراءة ليست عملية بسيطة، وإنما هي عملية معقدة تشترك في أدائها حواس وقوى وخبرة الفرد ومعارفه، وذكاؤه، فقراءة جملة بسيطة تستوجب تتبع الخطوات التالية:

1. رؤية الكلمات المكتوبة – يبين أهمية حاسة البصر .
2. النطق بهذه الرموز المكتوبة – يبين أهمية أداة النطق وحاسة السمع .
3. إدراك معنى الكلمات منفردة ومجتمعة– يظهر عمل قابلية التجريد والتعميم.
4. انفعال القارئ ومدى تأثره بما يقرأ. (كريمان) بدير وإميلى صادق، 2000: 90).

و يحدد فتحي الزيات (1998 I: 442 – 444 أن عملية القراءة تنطوي على درجة عالية من التعقيد، فهي نتاج لتفاعل عمليات الإدراك السمعي، والإدراك البصري، والانتباه الانتقائي، والذاكرة، والفهم اللغوي، ومع ذلك يمكن للمدرسين أن يتفهموا الأسس التي تقف خلف صعوبات تعلم القراءة، ولماذا يجد بعض الأطفال صعوبات في تعلم واكتساب مهارات طلاقة القراءة إذا كانوا على وعى كاف بالطبيعة المركبة لعملية القراءة، وهناك خمسة مبادئ أو تعميمات أساسية لعملية القراءة تؤثر على تعلمها وهي:

1. القراءة يجب أن تتصف بالطلاقة.
2. القراءة عملية بنائية تراكمية.
3. القراءة عملية إستراتيجية.
4. القراءة تقوم على الدافعية.
5. القراءة عملية مستمرة مدى الحياة.

أنــواع القراءة:

اتفق الباحثين والمتخصصين في مجال اللغة وعلم النفس أن القراءة تنقسم إلي نوعين رئيسيين هما:

أ. القراءة الجهرية.

ب. القراءة الصامتة.

(أ) القراءة الجهرية:

يشير "محمد فضل الله" إلي أن القراءة الجهرية هي: التقاط الرموز المطبوعة بالعين، وترجمة المخ لها باستخدام أعضاء النطق استخداما سليماً. (محمد فضل الله، 2003: 67)

- وتتعدد مزايا القراءة الجهرية سواء من الناحية اللغوية، أو الانفعالية، أو الاجتماعية أو غير ذلك:

1) من الناحية الانفعالية:

أ. تعد مجالا مناسبا للقضاء على الخجل أو التردد أو الخوف .

ب. تمنح المتعلمين الثقة في أنفسهم والقدرة على مواجهة الآخرين .

ج. فرصة لرفع معنويات الفرد وسط أقرانه بمنحه فرصة إثبات ذاته.

2) من الناحية اللغوية:

أ- هي وسيلة للتمرين على صحة القراءة، وجودة النطق وحسن الأداء.

ب- عن طريقها تكتشف الأخطاء في النطق .

ج- من خلالها تعرف عيوب القراءة والعمل على معالجتها .

د- هي فرصة للتدريب على الأداء الصوتي المعبر .

3) من الناحية الاجتماعية:

أ- تدريب للتواجد في المجتمع، ومشاركة الآخرين حواراتهم وأحاديثهم .

ب- توفر مواقف يتعود من خلالها المتعلم كيفية التعامل مع الجماهير.

ج- تشعر المعلم بالمسئولية الاجتماعية.(محمد فضل الله، 2003: 67-68).

(ب) القراءة الصامتة:

لو أننا تأملنا الأسلوب الذي نستخدمه في القراءة في حياتنا اليومية خارج المدرسة أو بعد الانتهاء من مراحل التعلم كلها أو بعضها لوجدنا أن معظم قراءاتنا صامتة وفي هذا النوع يدرك التلميذ ما يقرأه عن طريق البصر دون أن يتلفظ بالمقروء أو أن يجهر به وعلى هذا النحو يقرأ الطفل الموضوع في صمت ثم يقومه ليتبين مدى فهمه له وإفادته منه، والأساس النفسي لهذه الطريقة هو الربط بين الكلمات باعتبارها رموز مرئية.(فهيم مصطفي، 1994: 71).

وأهمية القراءة الصامتة سواء في حياتنا المدرسية أو العامة لا تحتاج إلي الدليل، إن التلميذ إذا تدرب عليها تدريبا كافيا وسيطر على ركنيها: السرعة، والفهم، أمكنه أن يتقدم تقدما كبيرا في سائر المواد الدراسية، والإنسان بصفة عامة يلجأ إليها في الغالبية العظمي من حالات القراءة سواء للدراسة أو التسلية، فعدم استخدامها في كثير من الموقف قد يؤدى إلي الغموض وانعدام النظام وعدم إنجاز العمل إنجازا كاملا.(محمد فضل الله ؛ 2003: 70) .

ويعرف محمد فضل الله (2003: 71) القراءة الصامتة بأنها: استقبال للرموز المطبوعة، وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ وحسب تفاعلاته مع المادة القرائية الجديدة، واكتساب خبرات وسلوكيات وفقا لفهمه منها.

- وللقراءة الصامتة العديد من المزايا من الناحية النفسية، والاقتصادية، والاجتماعية:

❖ **من الناحية النفسية:**

أ- أنها تناسب التلميذ الخجول أو المنطوي نتيجة عيوب في النطق، أوالخائف من الخطأ في القراءة.

ب- أنها تشعر القارئ بالحرية في القراءة يبطيء أو يسرع، يخطيء ويعدل، يتوقف ويستأنف .

ج- أنها تعود التلميذ على الإعتماد على أنفسهم في الفهم .

❖ **من الناحية الاقتصادية:**

أ- هي أوفر في الجهد ففيها راحة للسان .

ب- هي أوفر في الوقت لأنها أسرع .

❖ **من الناحية الاجتماعية:**

أ- من يمارسها يحترم مشاعر الآخرين فلا ضوضاء ولا مضايقات .

ب- الترابط بين أفراد المجموعة لأن كل منهم يعمل حسابا لراحة الآخرين .

ج- أنها تساعد القارئ على حفظ أسراره، ويقرؤها دون أن يسمع أحد.

(محمد فضل الله، 2003: 72) .

مراحل تعليم القراءة:

ينمو الأطفال بطرق مختلفة بما في ذلك القدرة على القراءة، وبالتالي فانه يجب أن يأخذ في الحسبان خصائص النمو المتنوعة للأطفال إلي جانب المستوى الذي وصل إليه الطفل في القراءة، وينمو عند الطفل القدرات والمهارات، ومن تلك القدرات القدرة القرائية مما يؤكد عليه أحيانا أن يسمح نظام الدراسة بتصنيف التلاميذ وتوزيعهم في مجموعات متجانسة بحيث يوضع كل تلميذ في الفصل أو المجموعة التي تناسب مستوى قدرته على القراءة.(عبد الهادي سيد وفاروق عثمان، 1995: 46) .

- ونمو الأطفال في القراءة يمر بعدة مراحل، من أهمها:

أولا: مرحلة الاستعداد للقراءة .

ثانيا: مرحلة البدء الفعلي للقراءة .

أولا: مرحلة الاستعداد للقراءة:

أكدت الدراسات والأبحاث أن النضج العقلي أو الذكاء له أثره الفعال في تكون الاستعداد لتعلم القراءة، ولكن ليس معنى ذلك أنه العامل الوحيد لجعل الطفل مستعدا لتعلم القراءة، فنجد دراسات أخرى أكدت علاقة الاستعداد بعمر الطفل وبحالته النفسية والاجتماعية وأهمية لغة الطفل ومقدار نموها، أي أن الاستعداد

للقراءة له عوامل مختلفة وثيقة الصلة بعضها ببعض، وكل منها يؤثر في الأخـر ويتـأثر به، وتلك العوامل هي:

1. الاستعداد الجسمي.
2. الاستعداد العاطفي.
3. الاستعداد التربوي.
4. الاستعداد العقلي.

- وهناك بعض السلوكيات التي يستدل منها على أن الطفل قد بلغ استعداده للقراءة:

- ✓ تلهفه على النظر إلي الصور.
- ✓ الاهتمام بالكتب والقصص والعلامات.
- ✓ القدرة على استرجاع الكلمات التي يسمعها.
- ✓ حفظ أغنيات الأطفال في سهولة.
- ✓ الإنصات إلي القصص والأحاديث والتعليق عليها.
- ✓ المبادرة في الحديث عن خبراته.
- ✓ القدرة على الانتباه والتركيز.
- ✓ محاولة الكتابة.
- ✓ إلقاء الأسئلة.

ثانيا: مرحلة البدء الفعلي للقراءة:

تتركز الأسس في مرحلة البدء الفعلي لتعليم الطفل القـراءة حـول بيئـة الطفـل التعليمية، أي حول المنهج الدراسي لتعلم القراءة، والمادة الدراسية، والأسلوب الـذي يتبعه المعلم مع الطفل داخل حجرة النـشاط لمساعدته علـى تعلـم القـراءة وإجادتهـا والرغبة فيها، على حين نجد أن الاتجاه التربوي المعاصر يهدف الفرد تكويناً سـليماً في النواحي العقلية والعاطفية والتربوية والجسمية.

(كريمان بدير وإميلي صادق، 2000: 100-123).

وتباينت رؤى كلاً من علماء النفس وعلماء اللغة حول الأسس التي يقوم عليها التعلم الفعال للقراءة، إلا أن هذه الرؤى على تباينها قد اتفقت على أن هناك مدخلين أساسيين لتعليم القراءة، على افتراض أن ذوي صعوبات التعلم غالبا ما يجدون صعوبات في القراءة في المراحل الأولى، وأيضا في المهارات المتقدمة للقراءة، وهذان المدخلان هما الطريقة الكلية والطريقة الجزئية أو التحليلية في تعليم القراءة وكلاهما له تأثير ملموس على تعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم القراءة.

أولا: الطريقة الكلية في طريقة تعليم القراءة:

لتدريس اللغة بالطريقة الكلية أثر يصعب أن تدانيه أي طريقة أخرى في تعليم القراءة، حيث يتفق اغلب المدرسين على اختلاف أساليبهم التدريسية على فاعلية الطريقة الكلية في تعليم اللغة عامة والقراءة بوجه خاص، ويبدي هؤلاء المدرسون حماسا بالغ لأهمية هذه الطريقة وتطبيقاتها، وفي هذا الإطار يمكن تقرير أن الطريقة الكلية قد شكلت المناهج والمقررات الدراسية للقراءة في المدارس. (فتحي الزيات، 1998 أ: 445).

ونظرية التعلم بالطريقة الكلية هي فلسفة تدريس القراءة التي تؤكد على تعلم القراءة والكتابة، الربط بين القراءة والكتابة، المعنى والفهم، استخدام الأدب الحقيقي وتجنب التمارين والتدريبات مثل تعليمات فك الشفرة. (خيري المغازي، 1998: 163).

ثانيا- الطريقة الجزئية أو التحليلية (فك الشفرة) في تعليم القراءة:

تمثل هذه الطريقة في تعليم القراءة المنظور الثاني لتعلم القراءة، الذي يؤكد على تدريس وتعليم مهارات القراءة من خلال الأسلوب التحليلي، وتشير الدراسات والبحوث إلي أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلي تدريس مباشر ومنظم وصريح، ومنها استخدام الحروف الأبجدية وعناصرها ورموزها والموالفة بين الحروف ونطقها.(فتحي الزيات، 1998 ب: 450) .

- ويمر الطفل بثلاثة مراحل متتالية حينما يتهيأ لتعلم القراءة هي:

1- المرحلة العشوائية:

غالبا يبدأ اهتمام الطفل بتعلم القراءة بتأمل الصور والرسومات الموجودة في الصحف والمجلات والكتب التي يقلبها بأصابعه ويسأل الكبار عما تدل عليه، وهو في أثناء هذا يقوم برؤية عشوائيه غير منظمة للجمل والكلمات والحروف .

2- مرحلة التمييز:

ويقوم فيها الطفل بتمييز الجمل والكلمات والحروف ومعرفة أشكالها المتباينة مستعينا بالمثيرين السمعي والبصري من جانب المعلم .

3- مرحلة التكامل:

وفيها يتمكن الطفل من إعادة قراءة الفقرة ككل ومعرفة مضمونها بعد أن ألم بأجزائها في المرحلة السابقة.(نبيل حافظ، 2000: 91).

مهارات القراءة:

هناك أهداف عديدة يجب أن يبلغها التلميذ في المدرسة الابتدائية، حتى يصبح قارئا جيدا، ومن هذه الأهداف: القدرة على تفسير الرموز المكتوبة إلي معاني، والقدرة على القراءة مع الفهم واكتساب المهارة التي تؤهل التلميذ لقراءة نماذج متنوعة، ومن أهم الصفات التي يجب أن يتحلى بها التلميذ ليصبح قارئا جيدا أن يكون لديه القدرة والمهارة التي تمكنه من إدراك الكلمات وفهم معناها. (فهيم مصطفي، 1999: 48)

- وعملية تدريس القراءة يمكن أن تنقسم إلي مهارتين للقراءة هما:

أ. مهارة التعرف على الكلمة.

ب. مهارة فهم القراءة (الفهم القرائي).

(أ)- مهارة التعرف على الكلمة:

إن التعرف على الكلمات يعد من القدرات الخطيرة وذلك لغموض اللغة المكتوبة وإذا كانت تلك القدرة عند شخص ما تتسم بالطلاقة فإن ذلك سيمكنه من التركيز على المعنى، وبدون مهارات القراءة التي تسمى مهارات (المستوى الأدنى)، فان المهارات المعرفية العليا لم تستطع القيام بدورها، والقراء الذين يبذلون مجهودا كبيرا في التعرف على الكلمة فإن قدرتهم على الفهم تكون قليلة. (خيري المغازي، 1998 أ: 108).

ويمكن لمدرسي الطلاب ذوي صعوبات القراءة الجمع بين الاستراتيجيات التي تقدمت أو بعضها، اعتمادا على نمط الصعوبة، ودرجتها أو حدتها، والتداعيات التي تحدثها، والأمر الذي نؤكد عليه هنا هو استمرار عمليات ممارسة الطلاب ذوي صعوبات القراءة في التدريب على هذه الاستراتيجيات، حتى يمكن الوصول بهم إلي أن يصبحوا قراء مستقلين، واكتساب المهارات اللازمة للقراءة بطلاقة. (فتحي الزيات، 1998: 460- 461).

(ب)- مهارة فهم القراءة (الفهم القرائي):

إن الهدف من القراءة هو الفهم وهو القدرة على استخلاص المعنى من السطور المكتوبة، ولذا فان تعليم القراءة يجب أن يعمل على تنمية قدرات فهم القراءة وأن كثيراً من الانتباه والتفكير في مجال القراءة يتركز حول التعرف على الكلمة، ولكن المشكلات التي تتعلق بفهم القراءة أصعب من أن تحل.(خيري المغازي، 1998: 114).

ويعد الفهم القرائي من أهم مهارات القراءة، وأهم أهداف تعليمها، فتعليم القراءة يستهدف في كل المراحل والمستويات تنميةالقدرة على فهم ما تحويه المادة المطبوعة. والقراءة الحقيقية هى القراءة المقترنة بالفهم. وإذا كانت القراءة عملية عقلية معقدة تتضمن عدة عمليات فرعية؛ فإن الفهم القرائي هو العملية الكبرى التى تتمحور حولها كل العمليات الأخرى، فالفهم هو زروة مهارات القراءة وأساس

عمليات القراءة جيعها فالانطلاق والبطء في القراءة يتوقف على فهم القارىء لما يقرأ، بل إن الفهم عامل أساسى في السيطرة على فنون اللغة كلها.

ويؤكد الباحثون على أن هدف القراءة الأساسى هو استيعاب المقروء وهو ما يعبر عن سعى القارىء نحو اكتساب المعرفة في المجالات العلمية المختلفة، ويعتمد على تفاعله النشط مع النص المقروء، ويتأثر بقدرة الفرد على علر الربط بين المعلومات المخزنة في الذاكرة والمعلومات المتاحة في النص، وينجم عنه تحصيل المعنى من الرسالة المكتوبة .(زينب بدوي ، 2003: 284).

ويذكر محمد السيد (2002: 48) أن مهارات الفهم القرائي هى المظلة التى يمكن أن يجتمع تحتها معظم مهارات القراءة بما فيها مهارات القراءة الناقدة ومهارات القراءة للدراسة فكلاهما تبدأ بفك الرموز وتنتهى بالإبداع.

وتشير نادية مسعود (2005: 70) إلى أن الفهم القرائي مطلب لغوى وتعليمى وتربوى ذلك لأنه يحقق هدفاً أسمى من أهداف القراءة عادة وتدريساً فأصل القراءة أن تكون أولاً للفهم لأن الذاكرة طويلة المدى في حالة الفهم تنظم ذاتها تبعاً للفهم في فاعلية أكثر وبجهد أقل .

ويعد الاستيعاب القرائي من أكثر المهارات العقلية ارتباطاً بالعملية التعليمية التعلمية، وأكثرها تأثيراً في التحصيل الدراسى والنجاح في المهام التعليمية المختلفة، وقد اكتسب هذاالموضوع أهمية خاصة لدى الباحثين التربويين والنفسيين فدرسوا مكوناته ومستوياته والعوامل المؤثرة فيه.(عماد جيل، 2005: 12)

مما سبق يتضح لنا أن الفهم القرائي هو أهم مهارة في القراءة ، أو الهدف الرئيسى لها وذلك لأن فهم المقروء خاصة في مواقف التعلم ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، كما أن فهم المقروء يكسب المتعلم مهارات النقد في موضوعية، ويعوده على إبداء الرأى وإصدار الأحكام المقرونة بما يؤيدها، ويكسبه ما يساعده على الإبداع.

ولأهمية الفهم القرائي، وأثره الإيجابي في عملية التعلم حظى باهتمام العلماء والباحثين فناقشوا الأساليب والإجراءات التى تسهم في تحسينه وأجروا التجارب التربوية التى تكشف عن فعالية الإستراتيجيات المختلفة في تنمية مهارته لدى المتعلمين.

مفهوم الفهم القرائي:

يشير حمدي الفرماوي (1986: 577) إلى أن الفهم القرائي هو التعرف على الكلمات ومعانيها وتجميعها في صورة وحدات فكرية، والتركيز على تلك الوحدات الفكرية من أجل فهم المعنى الكامل للجمل، وإدراك العلاقات بين الجمل لتمكنه من إدراك معنى الفقرة وإدراك العلاقات القائمة بين تلك الفقرات يمكنه حينئذ أن يفهم معن النص كاملاً.

ويعرف فتحي الزيات (1998 أ: 416) الفهم القرائي بأنه القدرة على استخلاص أو اشتقاق المعانى من النص موضوع القراءة.

ويعرفه عبد اللطيف عبد القادر (2002: 154) الفهم القرائي بأنه استحضار المعنى المناسب من خلال الربط الصحيح بين الفكرة واللفظ والمعنى والرموز اعتماداً على السياق الذى ورد فيه الكلام المقروء مع تنظيم الأفكاروتوظيفها في الوفاء ببعض الأنشطة التى يمارسها الإنسان.

وقدم إبراهيم الرفاعي (2003: 51) تعريفاً للفهم القرائي ينص على أنه "القدرة على تحديد معنى المفردات، وإيجاد المعنى من السياق، والربط الصحيح بين معانى المفردات والجمل، والتميز بين الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية للنص المقروء، وإدراك العلاقات والمتعلقات بين المفردات اللغوية، وإدراك المعنى القريب والبعيد الذى يقصده الكاتب، وتنظيم الأفكار وتذكرها واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحالية والمستقبلية".

وتذكر وسام عطيفي (2003: 10) أن الفهم القرائي هو القدرة على استخلاص أو اشتقاق المعاني من النص موضوع القراءة.

وأشار خيري المغازي (2004: 118 - 119) إلى أن الفهم القرائي هو الحصول على المعنى عن طريق القراءة وأثناء القراءة لايستطيع القارىء أن يكمل الفكرة في ذهنه حتى ينهى الفقرة التى يقرأها فإن كلمة واحدة قد يكون لها أكثر من معنى في عبارتين مختلفتين والقارىء لابد له أن يقرأ الموضوعين حتى النهاية ليعرف معنى الكلمة في كلا الموضوعين.

ويذكر مراد عيسى (2005: 61)أن الفهم القرائي هو عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة ، فهم معنى الجملة، فهم معنى الفقرة، تمييز الكلمات، إدراك المتعلقات اللغوية، التمييز بين المعقول وغير المعقول، معرفة سمات الشخصية، إدرك علاقة السبب – النتيجة، إدراك القيمة المتعلقة من النص، وضع عنوان مناسب للقطعة، التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، معرفة الجملة المحورية في النص. كما أنه عملية عقلية ما وراء معرفية تقوم على مراقبة المتعلم لذاته ولإستراتيجياته التى يستخدمها لأثناء القراءة وتقديمه لها.

ويعرف جمال العيسوي(2007: 166)الفهم القرائي بأنه عملية عقلية يقوم بها القارىء؛ للتفاعل مع النص المكتوب، مستخدماً خبراته السابقة للتعرف على حروف الكلمة والتعرف على الكلمة، وفهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة. ويستدل على فهم القارىء من خلال الإجابة عن أسئلة الاختبار الذى أعد لهذا الغرض.

ويشير منتصر صلاح (2007: 19) إلى أنه يمكن تعريف التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الفهم القرائي بأنهم التلاميذ ذوي الأداء المنخفض على اختبار الفهم القرائي ، رغم أنهم ليست لديهم أية إعاقات حسية أو عقلية، ولا يعانون من أية اضطرابات نفسية أو حرمان بيئى أو اقتصادي أو ثقافي ، كما أن نسبة ذكائهم متوسطة أو فوق المتوسطة.

مكونات الفهم القرائي:

يذكر سُليمان عبدالواحد (2010: 314 - 315) أن النظريات البنائية للقراءة تقترح أن الفهم القرائي يعتمد على ثلاثة عناصر أو مكونات أساسية هي:

(1) القارئ:

تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية على اختياره للمواد موضوع القراءة، وهذه الخصائص تقف خلف معدل فهمه القرائي، وتؤثر على قدرته على القراءة من حيث الكم والكيف، حيث يختلف معدل إقباله على القراءة وفهمه لها ومثابرته عليها، باختلاف العوامل العقلية المتمثلة في الذكاء والعمليات المعرفية، والقدرات اللغوية والنفس اللغوية، وغيرها من الأنشطة العقلية الأخرى.

(2) النص موضوع القراءة:

تؤثر طبيعة المادة أو النص موضوع القراءة من الناحيتين الشكلية والموضوعية، من حيث الوضوح والتنظيم وطريقة طباعته وألوانه وتنسيه وعناصر الجذب والتشويق فيه على مدى إقبال القارئ عليه والاهتمام بقراءته.

(3) السياق:

قد تؤثر خصائص سياق القراءة، والظروف البيئية التي تحدث فيها على عملية القراءة، وقد وجد أن المواقف الاختبارية والتوترات التي تصاحبها يمكن، أن تؤثر على الفهم القرائي لدى المتعلمين، ويعتبر الغرض من القراءة جزء من سياق القراءة، فالقراءة في مجلة بهدف التسلية تختلف عن القراءة في كتب علمية بهدف التحصيل الدراسي وفهم التفاصيل الدقيقة.

وهذه العوامل الثلاثة تؤثر على كيفية بناء الفرد لمعنى المادة التي يقرأها، والتفاعل بينها تفاعلاً حركياً ينفذ من خلال انتقال القارئ عبر الموضوع الذي يقرأه، وإذا وجد القارئ أن المعلومات الموجودة بالنص تتناقص مع ما لديه من معلومات

تصبح هنا القراءة أقل متعة وعندما تصبح المعلومات التي يقدمها للقارئ مألوفة فإن القراءة تتطلب جهوداً أقل.

مسلمات الفهم القرائي:

يشير خيرى المغازى (2004: 118 – 120) إلى العديد من مسلمات الفهم القرائي يمكن عرضها على النحو التالي:

1. **الفهم القرائي يعتمد على ما لدى الفرد من معلومات:**

إن فهم القراءة يعتمد على خبرات القارئ ومعرفة اللغة والتعرف على التركيب الإعرابي، وأيضاً على الإسهاب في المادة التى يقرأها.

2. **الفهم القرائي عملية لغوية:**

Reading Comprehension is a Language Process:

ويشير إلى أن الفهم القرائي هو عملية الوصول إلى المعنى من خلال اللغة، ولا يستطيع القارئ أن يستكمل عملية التفكير حتى يصل إلى آخر كلمة ، أو جملة في النص موضوع القراءة.

3. **الفهم القرائي عملية تفكير:**

Reading Comprehension is Thinking Process:

أشارت الدراسات والبحوث إلى العلاقة الوثيقة بين القراءة والتفكير، حيث يرى البعض أن القراءة هى نوع من حل المشكلات ففي حل المشكلات يستخدم الفرد المفاهيم، ويطور ويختبر الفروض، ويعدل هذه المفاهيم ويشتق المعانى وبهذه الطريقة تكون عملية القراءة نوع من التفكير والاستنتاج والقفز في الاستنتاج بهدف الوصول الى المعانى المتضمنة في النص، ولذا يمكن تقرير أن القراءة هى نشاط ذهني موجه.

4. الفهم القرائي يتطلب تفاعل نشط مع النص:

Read incomprehension requires Active Interaction with Text:

يجب على القراء أن يكونوا نشطاء مع المعلومات الجديدة , وأن يتفاعلوا مع مادة القراءة بحيث تتحد معلوماتهم الحالية مع المعلومات الجدبدة الموجودة في النص الذى يقرأوه ويوجد دليل على أن القراء الأقوياء عادة لا يقرأون كل كلمة في الفقرة التى يقرأونها ولكن بدلاً من ذلك فهم يأخذون كلمات معينة لتحديد المعنى ولا يلتفتون إلى باقي الكلمات، وقد يعيدون القراءة ويقرأون كل كلمة عندما يجدون شيئاً غير متوقع.

5. السلاسة أو الطلاقة في القراءة: Fluency In Reading:

السلاسة في القراءة تشير إلى القدرة على معرفة الكلمات بسرعة وقراءة الجمل و الفقرات الكبيرة بطريقة سهلة متصلة تشير إلى فهم القارئ لما يقرأ. وكثير من ضعاف القراءة لديهم صعوبة في القراءة بطلاقة وذلك لأنهم في الغالب ليس لديهم الكلمات البصرية الكافية و يبذلون جهد لفك شفرة كثير من الكلمات في القطعة التى يقرأونها ويغلب على قراءتهم الوقفات الطويلة والتكرارات الكثيرة وذلك لأنهم قد انشغلوا بالتعرف على الكلمات، وعلى التلاميذ أن يتدربوا ليكونوا فصحاء وذلك لربط التعرف على الكلمة بالفهم القرائي.

مهارات الفهم القرائي:

لقد حاول الكثير من الباحثين تصنيف مهارات الفهم القرائي، فقد صنف أوتو- تشيستر **Otto - Chester** مهارات الفهم القرائي إلى ما يأتي:

أولاً: مهارات التفكير التقاربي Convergent Thinking Skills وتتضمن:

1- تحديد الفكرة الرئيسية.

2- تحديد التتابع.

3- استخدام السياق في التعرف على الكلمات والجمل.

4- تحديد السوابق واللواحق من المفردات.

5- تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل.

ثانياً: مهارات التفكير التباعدي Convergent Thinking وتتضمن:

1- فهم أغراض الكاتب.

2- التمييز بين الحقيقة والخيال.

3- تحديد سمات الشخصية.

4- إدراك التفاعل الوجدانى.

5- فهم اللغة المجازية.

6- التنبؤ بنتائج قصة معينة.

وقد صنف آدمز Adams مهارات الفهم القرائي في المهارات الآتية :

1- تحديد الفكرة العامة المحورية.

2- فهم الفكرة الرئيسية للفقرة.

3- فهم التفاصيل الدقيقة.

4- فهم وتحديد العلاقات بين الأفكار.

5- النقد و إبداء الرأي في المقروء.(محمد عبيد، 1996: 85).

مستويات الفهم القرائي:

أهتم العلماء والباحثون بالفهم القرائي لمكانته وأهميته في تعليم اللغة فحددوا مهاراته ومستوياته، وظهرت عدة تصنيفات لمستويات الفهم القرائي.

فقد صنف هارس وسميث Harris & Smith (1972) الفهم القرائي في **مستويات أربعة هي:**

1- **المستوى الحرفي:** ويشير إلى قدرة القارئ على تذكر الحوادث التفصيلية في المادة المقروءة وربطها بالأفكار الرئيسية.

2- **المستوى التفسيري:** ويسير إلى قدرة القارئ على إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج , والوصول إلى التعميمات.

3- **المستوى النقدي:** ويشير إلى قدرة القارئ على إصدار أحكام على المادة المقروءة.

4- **المستوى الإبداعي:** ويشير إلى قدرة القارئ على الإستفادة من الآراء الواردة في المادة المقروءة، واستخدامها على نحو يتميز بالأصالة من خلال التطبيق المباشر لهذه الآراء.

وقد قام جروف Grof (1982) بالكشف عن ثلاثة مستويات للفهم القرائي هي: (التعرف على تنظيم النص، الاستنتاجات، والنتائج).(نصرة جلجل، 2005: 185)

وترى الباحثة الحالية أن الفهم القرائي بما يتضمنه من مستويات ومهارات عملية مركبة معقدة لا تحدث بدون تدريب بل تنمو قدرات فهم المقروء نتيجة التدريب المستمر يوم بعد يوم. كما ترى الباحثة أن الفهم عموماً في المستويات المختلفة له مهارات متداخلة ومتشابكة يكمل بعضها بعضاً فلا يمكن الحديث عن مهارة بمعزل عن الأخرى وإنما الهدف من هذا التقسيم لمستويات الفهم والمهارات الخاصة به هو تسهيل مهمة المعلم في إعداد أهداف تدريس القراءة وتحديد ما يناسبها من طرق تدريس تساعد على تنمية قدرة التلاميد على فهم المقروء وتحديد نوع الخبرات التى ينبغى أن يقدمها المعلمون لتحسين قدرة التلاميذ على فهم المقروء وصياغة أسئلة القراءة صياغة سليمة تتناسب والنتائج التى يرغب المعلم في الحصول عليها.

العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

تتأثر عملية الفهم القرائي بعدد من العوامل وبالرغم من تعدد الآراء حول العوامل المؤثرة في عملية فهم المقروء إلا أن هذه الآراء في جملتها تؤكد أهمية العوامل الأتية :

1- **خصائص المقروء:** وتشير إلى التركيب القاعدى للجمل داخل النص، ومعانى المفردات ودلالتها فمعرفة القارئ بقواعد اللغة والقضايا النحوية المختلفة يحسن من قدرته على فهم النصوص المعروضة عليه.. (Burns et al, 1999: 211-214).

2- **كما أن امتلاك القارئ لذخيرة وافرة من المفردات ومعرفته لمعانيها ودلالتها** ضرورة يجب توافرها ليتمكن من فهم النصوص التى تعرض عليه فصعوبة المفردات لها أثر كبير في إعاقة عملية الفهم القرائي، فالجملة التى تحتوى مفردات غير معروفة تكون عملية فهمها أكثر صعوبة من تلك التى لا تحتوي مثل هذه المفردات.(Smith, 1997: 171-173)

3- **خصائص القارئ:** ويقصد بذلك ذكاء القارئ و خلفيته المعرفية، وتمكنه من اللغة وقواعدها، ودافعيته نحو المقروء، وقدرته على التركيز، والتحليل، والاستقصاء ، وضبط الكلمات والنطق بها.(فهيم مصطفي، 2001: 45).

4- **نوع القراءة:** ويقصد به القراءة الصامتة، والجهرية، فالقراءة الصامتة تعد أفضل خيار عندما يكون الهدف هو الاستيعاب القرائي.(شادية التل، 1992: 39 - 40).

5- **طريقة التدريس:** حيث تشير الدراسات أن لطريقة التدريس شأناً هاماً في مساعدة القارئ على استيعاب النصوص التى تعرض عليه فكلما لجأ المعلم إلى التنوع في طرق تدريسه لطلابه سهل عليهم عملية الاستيعاب القرائي. (حسني عصر، 1999: 56).

طرق قياس الفهم القرائي:

يذكر خيري المغازي (2004: 186 – 187) أن هناك طرق مختلفة لقياس الفهم لا تختلف عن الطرق التى تستعمل في تقويم تحصيل الطلاب من حيث الأهمية:

1- فحص أعمال الأطفال اليومية.

2- استخدام الاختبارات التحريرية الموضوعية.

3- المقابلات الفردية.

4- ملاحظة سلوك الأطفال ملاحظة عملية منظمة أثناء العمل وأثناء الفراغ.

ولكن المتتبع لتلك الطرق يلاحظ وجود عيوب، فيصعب مثلاً قياس الفهم بدقة في الاختبارات التحريرية لأن عوامل الشخصية تؤثر على استجابات الأطفال وكذلك طريقة المقابلات الفردية تجعل الإنسان في موقف مصطنع، والاعتماد على ملاحظة

سلوك الأطفال أثناء الفراغ أمر صعب لا يسهل توفير الظروف المواتية والوقت اللازم.

مما سبق يرى مؤلف الكتاب أن الفهم عملية بنائية. فالنص عبارة عن لغة مكتوبة في سياق، يحوى رسالة مقصورة، ومن ثم يجب على القارىء استخدام المعلومات الظاهرة والضمنية لفهم هذه الرسالة، كما يجب أيضاً أن يتعلم إستخلاص المعنى من خلال الجمل والتراكيب اللغوية في السياق. أما القراءة فينظر إليها على أنها مهارة ذات أهمية بالغة بالنسبة للقارىء. وبالتالى يُعد الفهم القرائي هو الغاية من كل قراءة والضالة المنشودة لكل قارىء والهدف الذى يسعى كل معلم لتنميته بمستوياته المختلفة لدى تلاميذه في مختلف المراحل التعليمية. ومن ثم فالتلاميذ اللذين يتصفون بصعوبات الفهم القرائي لا يمكنهم توظيف اللغة بسبب ضعفهم في القراءة، وبذلك ينخفض مستواهم في كافة المواد الدراسية ويؤدى ذلك إلى تسربهم من التعليم وإنضمامهم إلى الأميين. وهذا ما دفع بالباحثة للتصدى لدراسة هذه الفئة (ذوي صعوبات الفهم القرائي).

الفصل الثاني
صعوبات الفهم القرائي لذوي اضطرابات النطق والكلام واللغة



الفصل الثاني

صعوبات الفهم القرائي لذوي اضطرابات النطق والكلام واللغة

المقدمـة:

هناك العديد من المصطلحات التي تستخدم لتشير إلى كلمة اختلاف الكلام عـن العادي، ومنها اضطراب Disorder، أو خلل Defect، أو غير العادي Abnormal، أو انحراف عن العادي Anomaly أو تـشوه Deformity ونجـد أن مـصطلح اضـطرابات يشير إلى أي خلل في الأداء العادي لأي عملية وخاصة في النطق والكـلام ، كمـا أنـه يعني اختلالات أو عيوب ، أو تشوه كلامـي ، وعـدم القـدرة أو العجـز عـن الكـلام السليم.

وفي هذا الإطار تشير سهير أمين (2000: 39) إلى أن مصطلح اضطرابات يستخدم للإشـارة إلى أي خلـل في الأداء العـادي وكـذلك مـصطلحات عيـب وغـير عـادي، وانحراف عن العادي، أو تشوه، وكلها تستخدم لوصف عملية عدم الاتساق أو البعـد أو الاختلاف أو التباين عن العادية، ولكن غالبا مـا نـستخدم في المجـال الفـسيولوجي مصطلحات اختلاف Difference، وتباين Venation تستخدم عند مناقشة ما يحـدث أو يطرأ من تغير في الشكل أو الحالة لبعد المعايير المحددة.

مفهوم اضطرابات النطق والكلام واللغة: Articulation Disorders :

نجد أن اضطرابات النطق والكلام تتعدد وتنوع تبعـاً للـسبب والمنـشأ فنجـد أن وليد عبد الفتاح (2003: 35) يُعرف عملية النطق والكلام بأنها: " تلك العملية التى تتم من خلالها تشكيل الأصوات الصادرة من الجهاز الصوتي كي يظهـر في صـورة رمـوز تنظم في صورة معينة، وفي أشكال وأنساق خاصة وفقاً لقواعد متفق عليهـا في الثقافـة التى ينشأ فيها الفرد، حيـث إن الأصـوات هـي الخامـة الأساسـية للكـلام وتتعـرض لمجموعة كبيرة من العمليات تـشتركُ فيهـا عـدة أجهـزة مثـل الجـوف والحلـق، الفـم،

اللسان، الأسنان الشفتان الأنف ويسفر عن ذلك خروج الأصوات في صورة رموز لكل منها خصائص تميزه عن الأخرى ".

ويلخص مؤلف الكتاب أمراض التخاطب فيما يلي:

أ. أمراض اللغة: التي تتمثل في تأخر النمو اللغوي عند الأطفال، وفي الفقد الكلي أو الجزئي للقدرة على استخدام اللغة.

ب. أمراض النطق والكلام: وتتمثل في العيوب الإبدالية مثل إبدال الأصوات اللغوية، أو حذفها والتي إما أن تكون عضوية نتيجة تشوه أو تلف عضو من أعضاء الجهاز الكلامي، وإما أن تكون لأسباب وظيفية وإلى جانب ذلك هناك العيوب التي تتصل بطلاقة اللسان وأهمها (اللجلجة) أو (التهتهة) أثناء الكلام.

ج. أمراض الصوت: وقد يكون العيب في شدة الصوت، كأن يكون الصوت منخفضاً جداً ، أو يكون العيب في حده الصوت ، كأن يتحدث الفرد الذكر بصوت يشبه المرآة أو العكس، أو أن يكون العيب في نوعية الصوت، مثل أن يسمع مبحوحاً أو مهموساً، أو به حشرجة أو خنف.

ويحدد عثمان فراج (2002: 20) عيوب واضطرابات الكلام ، ويعرفها بأنها قصور أو خلل أو اضطرابات في وظائف الكلام Durability Disorder Speech وتقع تحت هذه الفئة أنواع مختلفة من العجز أو الاضطراب في الحديث والكلام ، ومنها الافيزيا Aphasia وهو مصطلح يشمل أنواعاً متعددة منها ما هو جزئ بمعني اضطراب محدود أو كبير في القدرة على التعبير اللغوي بالكلام وقصور الإرسال، وهناك حالات قصور أو اضطراب في وظائف النطق والكلام والتلفظ Disorders Articulation وقد يكون في شكل عجز أو امتناع النطق، فيكون في شكل اضطراب الوظيفة التي تتكون منها الكلمات، أو حالات اللعثمة، أو اضطراب الإيقاع في الكلام ، أو في شكل عدم تناسق، أو تعثر في النطق، ويكون ناتجاً عن اضطراب عضلات الكلام Dysthartria، أو الانحباس الهستيري للصوت Aphania، أو عقلة اللسان Aphthonyio الناتجة عن اضطرابات في عضلة اللسان.

ونجد توضيحاً لاضطرابات الكلام عند فاروق الروسان (2000: 2) فيُقصد بها الاضطرابات اللغوية المتعلقة بالكلام من تنظيم الكلام ومدته ، وسرعته، ونغمته ، وطلاقته، وتشمل اضطرابات الكلام كما أوردها ما يلي:

أ - ظاهرة التأتأة في الكلام: Stuttering :

في هذه الحالة يكرر الطفل الحرف الأول من الكلمة عدداً من المرات ، أو يتردد في نطقه مرات عديدة ، ويصاحب ذلك مظاهر جسيمة وانفعالية غير عادية مثل تعبيرات الوجه أو حركة اليدين.

ب - ظاهرة الوقوف أثناء: الكلام: Blocking:

وفي هذه الحالة يقف الطفل عن الكلام، بعد كلمة أو كلمتين أو جملة ما لفترة غير عادية مما يشعر السامع أنه قد انتهي من كلامه ويؤدي ذلك إلى صعوبات في التعبير عن الذات تجاه الآخرين.

جـ - ظاهرة السرعة الزائدة في الكلام: Cluttering :

ويتميز أصحابها بسرعة واضحة في نطق الكلمات، ويصاحبها مظاهر انفعالية وجسمية وصعوبة في التواصل مع الآخرين، بسبب عدم فهم وتتابع الكلام الصادر عنه بصورة ملحوظة.

أما ملاك جرجس (1997: 97 - 99) فيشير إلى أعراض أو أمراض الكلام وأهمها تأخر الطفل في الكلام وقلة عدد الكلمات ، وعدم القدرة على الكلام ، ويوضح أن معاناة الطفل من التأتاه أو اللجلجة أو التهتهة كنتيجة للأثر الانفعالي فيتلكأ في إخراج الكلمات بصورة غير كاملة تتسم بالتوتر الشديد والهياج أحياناً ومن عيوب النطق التى ذكرها الخمخمة (الخنف) كنتيجة لتشوه خلقي في سقف الحلق ، وأيضاً السرعة في الكلام وإدغامه مما يجعله مختلطاً غير مفهوم للسامع ، كما يعاني البعض من الفقدان الهستيري للصوت وفقدان القدرة على الكلام نتيجة الخوف من بعض المواقف الصعبة ، ويصاحب الأعراض المرضية في عدم القدرة على الكلام عادة

أعراض (سيكوسوماتية) أي جسيمة وأسبابها نفسية ، منها أعراض حركية كتحريك اليدين والكتفين ، والضغط على الأسنان لبعض الوقت ، أو الضغط بالقدمين على الأرض، أو ظهور حركات هستيرية كرعشة رموش العين ، وتحريك الجفون ، وقد يلجأ البعض قبل إخراج الألفاظ إلى إظهار صعوبة القدرة على الكلام بإخراج اللسان ، والميل بالرأس يميناً ويساراً أو للخلف، وكما يصاحب أغلب أمراض الكلام عادة أمراض نفسية، وأهمها القلق وأعراضة كالشعور بعدم القبول، وعدم الثقة في النفس ، والشعور بالنقص والخجل والتوتر النفسي وسوء التوافق المدرسي مع أقرانه.

ويقدم عبد العزيز الشخص (1997: 13- 14) تعريفا للكلام ينص علي أنه **" الجانب الشفهي أو المنطوق والمسموع من اللغة وهو الفعل الحركي لها، فالكلام عبارة عن سياق من الرموز الصوتية يخضع لنظام معين متفق عليه في الثقافة الواحدة، وهو بذلك أكثر خصوصية من اللغة، وتعتمد عملية الكلام على نحو مجموعة من الأجهزة الحسية والحركية والعصبية لدي الفرد، وتتم هذه العملية في مراحل معينة تتضمن الأولى استقبال كلام الآخرين، ثم تتم معالجته في المرحلة الثانية، وتتضمن الثالثة إرسال الكلام أو ممارسته "**

ويشير كروتس وآخرين (Corots et al, 1997: 366) إلي أن أهم مظاهر اضطرابات النطق والكلام لدي الفرد والتى تظهر في أن كلامه لا يسمع بوضوح، ويصعب فهمه، وتوجد مشكلات في تشكيل أصواته، وتكثر الأخطاء في تركيب الأصوات لتكوين الكلمات من إبدال، إدغام، حذف، اختيار ألفاظ غير ملائمة للحديث وعدم انتظام في إيقاع الكلام ، وكثرة تغير نبرات الصوت ، وبذل الجهد الكبير أثناء الكلام ، وبصورة عامه لا يتناسب كلامه مع سنه وجنسه.

ويضيف فيصل الزراد (1996: 142 - 143) أن اضطرابات الكلام تتعلق بمجري الكلام والحديث ومحتواه ومدلوله ومعناه وسياقه وترابطه مع الأفكار، ومدي فهمة من الآخرين، وأسلوب الحديث، والألفاظ المستخدمة وسرعة الكلام.وبذلك فإن

اضطرابات الكلام تدور حول محتواه ومغزاه وانسجامه، **وتتعدد اضطرابات النطق والكلام ومنها ما يلي:**

1. ضعف المحصول اللغوي، وتأخر الكلام لدي الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة بين (3 - 5) سنوات ويطلق على هذه الحالات اسم
Delayed or Speech inhibited.
2. التردد في النطق أو الرتة في الكلام والتهتهة Stuttering.
3. اعتقال اللسان أو ما يسمي باللجلجة Stammering.
4. الافيزيا أو احتباس الكلام Aphasia.
5. ترديد الألفاظ والكلمات دون مبرر أو قصد أو تكرار عبارات لا داعي لها Variegation.
6. السرعة الزائدة في الكلام Cluttering.
7. البطء الزائد في الحديث والكلام.
8. بعثرة الحديث Scattering.
9. الكلام غير المترابط Speech Disconnect Ted.
10. الكلام البذئ والصراخ Coprolalia.
11. تطاير الأفكار أثناء الكلام Ideas of fight.
12. الكلام السكير Speech Scanning.
13. كثرة الكلام والثرثرة Volubility OrTalkativeness.
14. التشتت في الحديث وعدم الوصول للهدف من الكلام.
15. استخدام كلمات مبتكرة Neologisn.

وهذه الاضطرابات تتعدد وتتنوع حسب نوع ودرجة الإعاقة وحسب العوامل والمثيرات الحسية والبيئية التى تحيط بالمعاق عقلياً.

وتذهب زينب عبد الحميد (1990: 53) إلى أن الكلام يعد مضطربا إذا انصرف اهتمامه عما يقوله من أفكار وكلمات إلي التركيز علي كيفية نطق الكلام، وطريقة

التعبير، وصعوبة فهم معنى الكلام الذي نسمعه، أو نطق الكلمات بصورة غير مفهومه، أو عدم استخدام الكلام بصورة فعالة.

وهناك فريقاً يربط بين اضطرابات الصوت Voice Disorders ويُقصد بها الاضطرابات اللغوية المتعلقة بدرجة الصوت من حيث شدته أو ارتفاعه أو انخفاضه ونوعيته، وتظهر آثار مثل هذه الاضطرابات اللغوية عند الاتصال الاجتماعي مع الآخرين، وتحدث اضطرابات الصوت نتيجة خلل في الميكانيزم الوظيفي للحبال الصوتية، وفي طبقة الصوت وشدته ويصبح الصوت غير مناسب لعمر وجنس المتكلم ولموقف الكلام وغير مألوفاً ويصعب فهمه بسهولة ويطلق عادة على اضطرابات الصوت اسم Dysphonias ، وهذه الاضطرابات أقل شيوعاً من اضطرابات النطق إلا أن اضطرابات الصوت تلفت النظر كأنها تلقي اهتماماً بسبب ما يترتب عليها من مشكلات تتعلق بالاتصال الشخصي والتوافق البيئي لدي الفرد وظهور مشاعر النقص والخجل لديهم.(مصطفي فهمي، 1975: 102 – 105).

ويذكر فيصل الزراد (1996: 136) أن اضطرابات الصوت يُقصد بها تلك الاضطرابات اللغوية المتعلقة بدرجة الصوت من حيث شدته وارتفاعه وانخفاضه ونوعيته، وتظهر أثار مثل هذه الاضطرابات اللغوية عند الاتصال الاجتماعي مع الآخرين، **ومن هذه الاضطرابات ما يلي:**

1- ارتفاع الصوت.
2- انخفاض الصوت.
3- الصوت المرتعش.
4- الفواصل في الصوت Ditch Brooks.
5- الصوت الطفلي Infant Speech.
6- بحة الصوت Hear sons.
7- الخنخنة في الصوت Reasons (رنين الصوت).

8- الصوت الهامس Breathines.

9- الصوت الخشن أو الغليظ Heartiness.

10-انعدام الصوت كليه Aphania.

وبذلك تختلف اضطرابات الصوت تبعاً لنوع وشدة ودرجة الإعاقة وما يصاحبها من نواحي قصور مختلفة.

ومما سبق يستخلص المؤلف أن عيوب واضطرابات النطق والكلام متنوعة ومتعددة ويعرض لها على النحو التالي:

1- التوقف أثناء الكلام: Stopping during speaking :

يعني عدم قدرة الطفل المعاق عقلياً على تكملة جملة كاملة، فنجده يتوقف أكثر من مرة داخل الكلمات ويعجز عن في تكوين وصياغة وترتيب مفردات الجملة وتشمل كتابة جمل ناقصة، نسيان بعض مكونات الجملة ، أخطاء في النحو ، غياب المعاني المستهدفة من الجملة، وأيضاً صعوبة أو تعذر في أن يحكي بتتابع سليم أحداث قصة يرويها شفهياً.

2- تكرار الصوت المفرد: Single voice Reption :

ويعني تكرار الصوت أكثر من مرة وبصور مختلفة، وفي مواضع مختلفة، ويكرر هذا الصوت نتيجة صعوبة تواجه الفرد في نطق الصوت الأصلي، فيقوم بتكرار أصوات أخرى بديلة يهرب بها من هذا الموقف، وهذا الصوت صوت إنسان أو حيوان أو طائر، سواء كان صوت لفظي كامل، أو متقطع، أو حركة واحدة أو على حركات متعددة وكلها تشكل عائق أمام الطفل في عدم قدرته على الاتصال اللفظي مع المحيطين به.

3- تكرار المقاطع الصوتية: Sentences Reption :

وهو اضطراب يعاني منه الأطفال المعاقين عقلياً بصورة واضحة، وتكرار هذه المقاطع الصوتية يكون نتيجة عدم القدرة على الانتقال بسهولة إلى المقاطع التالية، أو يسقط في قراءته مقاطع من الكلام ويركز على مقاطع أخرى بعينها، وهذا الاضطراب راجع إلى معاناة الطفل لصعوبات أو مشكلات في الإدراك البصري في القراءة أو الكتابة أو التعامل مع الأرقام، أو الخطأ في نقل أشكال ومواقع الحروف أو الأرقام المكتوبة، أو النسيان السريع لما سمع في التوحد، أو التردد والتلعثم في الإجابة على ما يوجه إليه من أسئلة.

4- تكرار الكلمات (ترديد الألفاظ والكلمات أو تكرار العبارات):

وهو أحد الاضطرابات الظاهرة جداً في كلام ولغة الطفل المعاق عقلياً، حيث نجد أنه يقوم وبشكل تلقائي بتكرار الكلمات، وخاصة الكلمات السهلة النطق والكلمات المتداولة دائماً في بيئته، والكلمات القريبة منه، ويجد صعوبة في إدراج كلمات جديدة ضمن حصيلته اللغوية، فيحتاج هنا إلى التدريب وكثرة تكرارها بصورة واضحة، فكلما كانت هذه الكلمات سهلة النطق وقريبة وتمثل حاجة ومتطلب للطفل، كلما كانت القدرة على النطق بها سهولة أكثر وبطريقة سليمة في النطق والكلام، وكلما كانت الكلمات صعبة في النطق وبعيدة عن الطفل نجده يقف أمامها ويحاول في نطقها وتكرارها بصورة ملفته للنظر.

5- السرعة الزائدة في الكلام: The over speed in speaking :

هو عيب واضطراب نجده واضح في كلام ولغة الأطفال المعاقين عقلياً، فيتميز كلام الطفل المعاق عقلياً بأنه سريع وغير مفهوم، فأحياناً يكون على هيئة كلام غير مرتب، وغير منطقي، وغير متسلسل ولا نستطيع تتبعه أو معرفة ماذا يقول ؟ وأحياناً يحذف فيه حروف وكلمات، أو يبدل حروف وكلمات، أو يضيف حروفاً وكلمات، أو

عدم القدرة على متابعة الحديث في موضوع، أو صعوبة الصياغة النحوية للجمل اللغوية الشفهية في الحديث، أو يفتقد التناسق السليم في حديثة ويعد غليظاً.

6- عيوب الإبدال والإقلاب: Cement and Substitution :

الإبدال هو نطق صوت بدلاً من آخر عند الكلام، وفي كثير من الحالات يكون الصوت الغير صحيح مشابهاً بدرجة كبيرة للصوت من حيث المكان، وطريقة النطق، وخصائص الصوت مثال اقلع فوم بدلاً من أطلع فوق، وصورة دمل بدلاً من صورة جمل، وتورة تبيرة بدلاً من كورة كبيرة، ونجد أن الإبدال يحدث كثيراً بين أزواج الأصوات المشابهة **مثل (س، ث، ل، ر، ذ، ظ ف، د، س، ت).**

7- عيوب الحذف والإضافة: Omission and addition :

والحذف هو نطق الكلمة ناقصة حرفاً أو أكثر، ويكون متمثلاً فى حذف الحروف الأخيرة من الكلمة مما يؤدي إلى صعوبة فهم الكلام، وأحياناً يتم حذف أصوات أو مقاطع صوتية معينة بالكلام، ويطلق على كلام الأطفال الذين يعانون من الحذف " الكلام الطفلي " ، فكلما زاد الحذف في كلام الطفل صعب فهمة، وغالباً نجد الطفل يحذف أصوات حروف بمعدل أكبر من الحروف الأخرى، أو يحدث الحذف في مواضع معينة من الكلمات، فتجده يحذف بعض الحروف إذا أتت في أول الكلمة، أواخرها، ولكنه ينطقها إذا جاءت في وسطها، مثل وردة تنطق ودة ، مركب تنطق مكب ، طيارة تنطق طارة.

8- اللدغة بجميع أنواعها stutter and stammer :

وهى عدم نطق حرف معين نطقاً سليماً، ولا يتعدى الخطأ في نطق الحرف عن ثلاثة حروف هجائية وهناك أنواع من اللدغة وهى:

- ✓ **لدغة رائية:** وينطق فيها حرف الراء إلى إحدى الحروف مثل الياء، والغين، واللام فمثلاً كلمة رامي تنطق يامي أو غامي أو لامي.

- ✓ **اللدغة السينية بين الأسنان:** حيث نجد أن حرف س حرف لساني لثوي بينما ينطقها من يعاني من لدغة في هذا الحرف علي أنها حرف نون وهو لساني سني مثل سيارة ينطقها ثيارة، وسمير ينطقها ثمير.
- ✓ **لدغة سينية جانبية:** وهي أن تكون س منطوقة، بينما يكون الهواء الذي يجب أن ينطلق من منتصف اللسان في الوضع الطبيعي.
- ✓ **لدغة سينية بلعومية:** ومنها يكون الهواء الذي يجب أن ينطق من خلال التجويف الفمي في الوضع الطبيعي يتسرب هنا من خلال احدي فتحتي الأنف الأمامية أو كلاهما.
- ✓ **لدغة في حروف** (ك، و، ف، و، ج، و، خ، غ) وهذه الحروف تنطق (ب، ت، أ، د، ح، ع).

9- التردد أو الرتة في الكلام: Repeat words in speaking :

وهي تتضمن ترديد وتكرار الحرف الأول من الكلمة ثم نطقها بعد ذلك، ويدخل في هذا الاضطراب الخمخمة، والتهتهة، واللجلجة، ويحدث هذا الاضطراب عندما تكون ألفاظ المحصول اللغوي قاصراً عن التعبير عما يريد قوله، أو هناك قصوراً واضحاً في الاستقبال السمعي للمثيرات اللفظية، وعدم التفاعل معها بصورة جيدة، مع صعوبة واضحة الانتباه والتركيز وإدراك المثيرات البصرية والسمعية، ولذلك نجد أن الطفل الذي يعاني من التردد والرتة في الكلام لديه قصور في القدرة على فهم واستيعاب وتفسير الكلمة المكتوبة، أو المسموعة التي يستقبلها الجهاز العصبي ، وهذا ليس مرض ولكنه حالة يكون فيها الفرد مختلفاً عن الآخرين في عمليات التعلم والتفكير ، ويعاني خللاً في الإدراك السمعي والبصري، وتخزين المعلومات والرموز وفهمها والتعامل معها، واستدعائها من الذاكرة البصرية والسمعية القريبة والبعيدة.

10-عسر الكلام: Dysarthria:

عسر الكلام عبارة عن اضطراب حركة الكلام ، يرجع إلي إصابة في مكان الجهاز العصبي المركزي ويظهر عسر الكلام في أن يكون الكلام مرتعش وغير متسق، ويحتاج لمزيد من الجهد لإخراج الأصوات حيث تخرج المقاطع الصوتية مفككة وغير منتظمة في توقيت خروجها أي النطق المقطعي Syllabic Articulation وقد تخرج الأصوات بصورة انفجارية Explosive وقد ينطق الفرد بعض مقاطع الكلمة دون الأخرى.

تصنيف اضطرابات النطق والكلام واللغة:

تعددت تصنيفات اضطرابات النطق والكلام واللغة، ومن ذلك من قسمها إلي ثلاثة أقسام وهي اضطرابات خاصة بنطق الحروف والكلمات، وأخري خاصة بالكلام وتوقفه الحبسة، وثالثة خاصة باضطرابات الصوت مثل درجات الصوت والخمخمة وغيرها.

وهناك أيضاً تصنيف قدمه عبد الفتاح صابر (1996: 99) يعتمد علي أساس السلوك اللغوي ومظاهر الاضطرابات اللغوية الظاهرة، ومن مظاهر اضطرابات السلوك اللغوي ما يلي:

1- تأخر النمو اللغوي من حيث الحصيلة اللغوية والمهارات اللغوية.
2- اضطراب شكل وتكوين الكلام.
3- اضطراب الاستخدام المناسب للمواقف.
4- اضطراب محتوي الكلام وتفككه.

وقد تضمن الدليل العاشر لمنظمة الصحة العالمية تصنيفاً لاضطرابات اللغة والكلام في فئتين وهما كما أشارت اليهما آمال باظة (2003: 143 - 144) كالتالي:

الفئة الأولى: وتشتمل على اضطرابات نمائية معينة في الكلام واللغة، اضطرابات في نطق الكلام المحدد اضطراب التعبير اللغوي، اضطراب الاستقبال اللغـوي، الحبسة المكتسبة مع الصرع، اضطرابات أخرى غير محددة.

الفئة الثانية: وهي اضطرابات سـلوكية وانفعاليـة تحـدث في الطفولـة والمراهقـة وتضم اللجلجة، القلقلة.

وهناك تصنيف الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع (DSM.IV) لاضـطرابات اللغــة والكــلام ويقــع في فئــة منفــصلة تعــرف باســم اضــطرابات التواصــل **Communication disorders وتضم فئة اضطرابات التواصل ما يأتي:**

1- اضطراب اللغة التعبيرية.
2- اضطراب اللغة الاستقبالية.
3- التلعثم.
4- الاضطراب الصوتي.
5- اضطرابات التخاطب غير المصنفة.

في حين يقدم عبد العزيز الشخص (1997: 39) تصنيفاً لاضطرابات اللغة والكلام لدي الأطفال في ثلاث مجموعات عامة وهي:

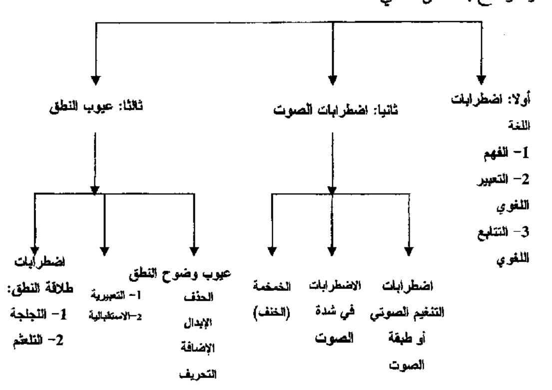
1- اضطرابات النطق (مخارج أصوات الكلام).
2- اضطرابات الصوت (الخمخمة أو الخنف).

ويشير سُليمان عبدالواحد (2009: 41) إلى أنه يمكن تقسيم الاضطرابات اللغوية إلى ما يلي :

1- اضطرابات الكلام: وتضم اضطرابات الإيقاع، إضطرابات النطـق، وإضـطرابات الصوت.

2- اضطرابات اللغة: وتشمل اضطراب التعبير الكلامي الحسي أو الحركي، اضطراب تخزين اللغة المسموعة، اضطراب صدى الصوت، وإضطرابات الإتصال.

مما سبق يقدم مؤلف الكتاب تصنيفاً لاضطرابات النطق والكلام واللغة كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (1) تصنيف اضطرابات النطق والكلام واللغة.

أسباب اضطرابات النطق والكلام واللغة:

تتعدد الأسباب المؤدية إلى اضطرابات النطق والكلام وتختلف حسب الحالات والأعمار والبيئات، ومعظم هذه الأسباب والعوامل أما أن تكون راجعة إلى أسباب عضوية، كإصابة أحد أجزاء الكلام أو الجهاز التنفسي، وهذه بدورها ترجع إلى عوامل ولادية أو قبل الولادة أو بعد الولادة وإما أن تكون الأسباب ذات طابع نفسي تربوي ترجع إلى الأسرة والتربية وعوامل التنشئة الاجتماعية، أو قد ترجع إلى عوامل نفسية

ووجدانية عميقة مثل الانفعالات الحادة ، والمخاوف، أو الصدمات النفسية ، وقد ترجع الحالة الواحدة إلى أكثر من سبب أو عامل وجميع هذه الأسباب متداخلة ومتفاعلة مع بعضها البعض.

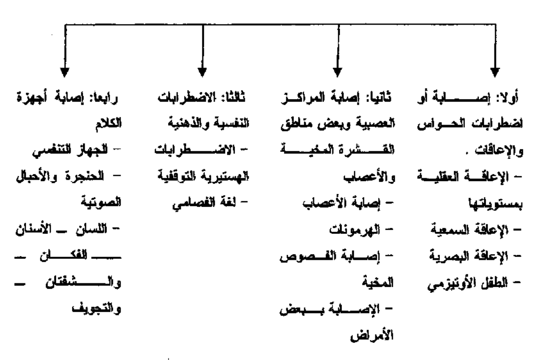
ونستطيع أن نلخص هذه الأسباب والعوامل فيما يلي:

أ- العوامل العضوية والفسيولوجية:

تتعدد العوامل العضوية التي تؤثر على قدرة الفرد في النطق والكلام ومن ذلك ما ذكره عثمان فراج (2002: 68 - 70) على النحو التالي:

- وجود خلل في وظائف أعضاء النطق والكلام، وعدم التوافق بينها وقد يرجع إلى اضطراب في التكوين البنيوي، أو إصابة الأعصاب المخية، أو القشرة المخية، أو إصابة الحلق والحنجرة، أو الأنف والأذن أو الرئتين.
- الالتهابات التي تصيب الفرد وتؤثر على منطقة بروكا المختصة بفهم الوظائف الحركية للكلام ، أو منطقة فيرونيك المختصة بفهم اللغة المسموعة أو المكتوبة.
- إصابات الشفاه وعدم تناسق الفكين، وتشوه الأسنان، أو شق الشفاه، أو شق الحلق،Cleft paiate أو تضخم اللوزتين أو وجود لحمية بالأنف.
- الأمراض التي تصيب الجهاز التنفسي مثل أمراض الصدر والرئتين، والسل والقلب، والشلل الزهري، أو الأورام والحميات، أو السعال الشديد والربو، وجيوب الأنف وأمراض اللوزتين ونزلات البرد والزوائد الأنفية، وانحراف وتيرة الأنف.
- إصابة الجهاز الصوتي مثل أورام الحنجرة وإصابات الحنجرة Trouma Laryngeal أو التهاب الحنجرة Lorymgeal Inflammation واختلال الأحبال الصوتية وأعصابها وشكل الأحبال الصوتية Cordel Pordysis.
- كما يشير سُليمان عبدالواحد (2009: 41) إلى أن الأسباب التى تؤدى إلى إضطرابات النطق والكلام واللغة تعود مشاكل فى الجهاز العصبي المركزي وخاصة المخ الذى يُصاب إما أثناء الحمل، أو أثناء الولادة أو بعدها.

ومما سبق يقدم مؤلف الكتاب الأسباب العضوية والفسيولوجية لاضطرابات النطق والكلام واللغة من خلال الشكل التالي:



شكل (2) الأسباب العضوية والفسيولوجية لاضطرابات النطق والكلام واللغة.

ب- العوامل البيئية والاجتماعية:

تشير أحلام البنا (1995: 25) إلي أن البيئة هي المصدر الأساسي لتوفير الأصوات التي يستقبلها الطفل، ويتفاعل معها ويكون حصيلته اللغوية منها، فإذا حرم الطفل من مصادر أصوات الكلام بعد مولده يؤدي ذلك الحرمان اللغوي إلى اضطرابات كلامية واضحة، مثل (إيزابيلا وكامالا) طفلي غابة افريون لم يستطيعاً ممارسة الكلام البشري فكانا يصدران أصوات الحيوانات المحيطة بهما.

في حين تؤكد إيمان خليل (2003: 43 - 44) علي بعض العوامل البيئية والاجتماعية ومنها ما يلي:

- إن الظروف الأسرية غير المواتية الـتي يعـيش فيهـا الطفـل مثـل سـوء المعاملـة أو الإهمال أو الخوف أو الغيرة من مولود جديد.
- تدني المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للأسرة يـؤثر علـى كـلام الطفـل ولغته واكتسابه للألفاظ والمفردات المختلفة المحيطة به، مما يقلل من فرص اكتساب الخبرات التعليمية التي قد تؤثر علي النطق والكلام السليم.
- المدرسة وما تمثله من ضغوط وواجبات ومطالب لا تتناسـب مـع قـدرات الطفـل والعقاب بما يعرضه للمشكلات النفسية فتظهر لدية اضـطرابات النطـق والكـلام باعتبارها أحد الحلول غير المناسبة والمرضية لما يتعرضون له من مشاكل.
- الخوف الزائد عند الآباء فيمـا يتعلـق بـأداء أبنـائهم وسـلوكهم والتوقـع الـذي لا يتناسب مع إمكانياتهم، فكثيراً ما يطلب الآباء مستوى معيناً من السلوك الحركـي واللفظي والخلقي، الذي ينبغي أن يصدر عن الطفل الصغير وهـذا التوقـع يـضع الطفل تحت ضغوط شديدة، فهو حريص علـى إرضـاء الوالـدين، فـإذا كـان مـا يطلبونه أكثر مما يستطيع ظهرت لدية بعـض الأعـراض، وفي مقـدمتها صـعوبات النطق والكلام.
- وصف الآباء أحياناً بأن سلوك الطفل الذي يعاني صعوبة في الكلام على نحو يبدو وكأنهم يشخصون حالة فيقولون أن هذا الطفل مصاب بالتهتهة أو غيرها، وعندما يسمع الطفل هذا الوصف فأنـه سـيدخل هـذا الوصـف حيـث لا يملـك القـدرة التحليلية، أو القدرة على التفكير النقدي، والتي ينقد بها ما يسمع، بل أنه يـسلك ذلك على نحو توافقة من حيث أنه مصاب بالتهتهة كما يقول والداها، ولا يحـاول في هذه الحالة أن يبذل جهد في النطق الـسليم، بـل يستـسلم للوصـف أو الحكـم الذي أصدره والداه عليه.
- عدم تشجيع الآباء الابن على استخدام اللغة فهما يلبيان طلباته قبل أن يعبر عنهـا باللغة المنطوقة، وهى صورة من صور الحماية الزائـدة الـتي يفرضـها الآبـاء علـى أبنائهم، ويدخل في هذا العامل أيـضاً أن تكتفـي الأم بـأن يـستخدم الطفـل لغـة

الإشارة، فتجيب له ما يطلبه، وفي هذه الحالات لا يجد الطفل لدية دافعاً للتحدث والتعبير عما يريد باللغة المنطوقة.

ويضيف عادل الأشول (1993: 76 - 77) أن فشل الأسرة في أن تكون مصدر الأمن والشعور بالطمأنينة عند الطفل فالأصل أن الوالدين يمثلان النبع الأصيل للعواطف والمشاعر الإيجابية التي يحتاجها الطفل في نموه الانفعالي والاجتماعي، ولكن يحدث في بعض الحالات خاصة عندما يكون هناك صراع علني، أو خفي بين الوالدين نتيجة لعدم نضجهما العاطفي أو الاجتماعي، أن يفشلاً في توفير الحب المستقر الدائم غير المشروط لطفلهما، بل يحاول كل منهما بطريقته أن يجذب الطفل إلى صفة ضد الطرف الأخر، ويعرف الطفل بفطرته أنه إذا انحازا إلى طرف خسر الطرف الأخر، مما يوقعه في حالة من الصراع والحيرة، وهذا الموقف لا يقتصر نتائجه من حرمان الطفل من العاطفة الوالديه الإنسانية له فقط، بل أنه يوقع الطفل في حالة من القلق والتشوش، وتجعله يتعسر في تعبيره اللغوي ويعاني عيوب النطق والكلام.

جـ- العوامل الحسية والإدراكية:

أوضحت الدراسات والبحوث وجود علاقات واضحة بين ضعف القدرة على الإدراك والخلل في العمليات والقدرات الإدراكية، التي هي جزء من العمليات النفسية الأساسية، ومن ذلك ما أشار إليه فاروق الروسان (2000: 67 - 68) حيث ربط قدرة الطفل على الإنتباه لما يحيط به من كلام وأصوات والتركيز عليها دون الأصوات الأخرى في البيئات، وهذا يساعده على استخدام الأصوات التي يسمعها في نطق الكلمات الأولى في حياته، وتنمو لدية القدرة على التميز السمعي للأصوات وبالتالي قدرته على النطق بصورة صحيحة.

واعتبر أن الإدراك الحسي (السمعي والبصري) أحد المقومات الهامة في نمو الطفل العقلي حيث إن القدرة على الملاحظة وإدراك الأشياء والتميز بين أشكالها

وأحجامها وألوانها وأسمائها والتعرف عليها في المجتمع تأتي للطفل من خلاله وحواسه وتشكل خبرات تساعده وتسهم في نمائه العقلي واللغوي.

بينما يعرض عادل عبد الله والسيد فرحات (2001: 132) لبعض مظاهر ضعف الإدراك الحسي (السمعي والبصري) لدي الطفل المعاق عقلياً فيه قصور وذلك لضعف قدراته العقلية والتي يصاحبها الكثير من المشكلات في إدراك المثيرات السمعية والبصرية كالأشكال، الألوان، الأحجام، الأصوات، الأشخاص المفاهيم، الكلمات والألفاظ مما يترتب الكثير من المشكلات في النطق والكلام كما ورد في الحديث عن سمات المعاقين العقلية والشخصية سابقاً.

د- العوامل النفسية والوجدانية:

يعرض لي وباوليني (Lee & Pauline, 2000: 67- 69) في مجلة الضعف العقلي الأمريكية في العدد (100) إلى بعض المظاهر النفسية والوجدانية المؤدية إلى اضطراب النطق والكلام ومنها:

- المكاسب التي يحققها الطفل من خلال طريقة كلامه الغير صحيحة وذلك عن طريق كسب اهتمام الوالدين دون غيره من اخوانه، ويصبح معتاداً على هذا النمط من الكلام، ويرفض أي تعديل أو محاولة للعلاج.
- حالات الفزع والقلق الشديد وحالات المخاوف المرضية كما في حالة الخوف من الكلام phobia speech حيث يخاف الفرد أو الطفل من الكلام دون مبرر، لذلك بسبب صدمات وجدانية أو عوامل نفسية.
- حالات الكبت والصراع وقلق الأمهات على كلام أبنائهم مما يؤدي إلى انعكاس هذا القلق على كلام الطفل، ولذلك هناك بعض الأطفال يعانون من اضطراب النطق والكلام في أوقات ومواقف يتحسن فيها نطق الطفل وطلاقة اللسان، ونجد أطفال هذه الأمهات يعانون من الاضطراب وعدم التناسق في الكلام نتيجة علاقة الأم القلقة بطفلها.

- حالات يفقد فيها الطفل قدراته على النطق والكلام مع سلامة الجهاز العضوي للكلام، الأسرة ومشكلاتها الحادة والحرمان العاطفي للطفل من الوالدين، والخوف الشديد من الوالدين على طفلهم، وحالات الإنتقال المفاجئ للطفل من بيئة إلى أخرى وعند دخول المدرسة لأول مرة.

هـ- المشكلات الحركية اللفظية : Oral Motor Difficulties

يذكر عبد العزيز الشخص (1997: 185) أن المشكلات الحركية اللفظية يُقصد بها عدم القدرة على إصدار الحركات المتناسقة اللازمة للنطق ، وعسر الكلام الناتج عن عدم القدرة على التحكم الإرادي في أجزاء جهاز النطق ، وقد يؤدي ذلك إلى عدم وجود تناسق بين العضلات العديدة لجهاز النطق ، ولذلك نجد أطفالاً يبذلون جهداً كبيراً في محاولة الكلام دون جدوى ، وأحياناً ينطقون الكلمات بسرعة ويبدون اضطرابات في المواقف التلقائية بعيداً عن المواجهة للآخرين ، وذلك لعدم قدراتهم على التحكم اللاإرادي في حركات أجزاء جهاز النطق بدرجة مناسبة لممارسة للكلام.

و- الإعاقة السمعية:

يتفق كل من عبد الفتاح صابر (1996)، عبد المطلب القريطي (1996)، عزة سُليمان (1996)، فيصل الزراد (1996)، عبد العزيز الشخص (1997)، نيفين بهاء الدين (1999)، فاروق الروسان (2000)، ووليد عبد الفتاح (2003) على أن الإعاقة السمعية تعد من الأسباب الأساسية لاضطرابات النطق والكلام ، حيث أنها تؤثر على قدرة المصاب بها على سماع الكلام العادي ، بالإضافة إلى تأثير العمر الزمني وقت إصابة الطفل بالإعاقة السمعية، فإذا ولد الطفل بها لم تتح له فرصة اكتساب الكلمات، واللغة التي يسمعها بالتالي فإن تفاعله اللغوي والكلامي يعتمد على مدي ما يتلقاه ويراه من الآخرون من إشارات وإيماءات وتوضيحات.

بينما تشير سهير أمين (2000: 13 - 14) إلى أن إصابة حاسة السمع لدي الطفل أثناء النمو تؤدي إلي تدهور جزئي لمهارات الكلام، ويعتبر الطفل فقد حاسة السمع

قبل أي نمو لغوي، وهنا يكون الطفل أصما لأنه حرم من حاسة السمع منذ مولده، أو فقدها بمجرد تعلم الكلام، وبالتالي فقد تحت أثار التعلم بسرعة فكلما ازداد النمو اللغوي قبل فقدان السمع كان الطفل في حالة أفضل، وتتسم لغة الطفل المعاق سمعياً بالجمل السهلة والمفردات اليسيرة وترجع عدد وضوح لغة المعاق سمعياً إلي ثلاثة أسباب وهي:

1- أن الطفل المعاق سمعياً ليس لدية القدرة علي التحكم في الفترات الزمنية بين الكلمة والكلمة الأخرى مما يؤدي إلي اخذ وقت أطول في نطق كل كلمة.
2- أن الطفل المعاق سمعياً ليس لدية القدرة علي توضيح الأصوات المختلفة، ويؤدي ذلك إلي تداخل بين الأصوات.
3- أثناء النطق لا يستطيع الطفل الضغط علي الكلمة، فتخرج الأصوات غير واضحة.

ولذلك يري مؤلف الكتاب أن تعدد وتنوع أسباب اضطرابات النطق والكلام يستدعي أن تعتمد على دراسة كل حالة بمفردها لتحديد نوعية اضطراب النطق والكلام، وتحديد درجته، ومعرفة طبيعته والوقوف على أسبابه عند كل حالة، وتشخيصه بصورة جيدة بالإشتراك مع المتخصصين في قياس اضطرابات النطق والكلام سواء أطباء، أو معلمين، أو أخصائيين، وذلك لكي يمكن وضع البرامج العلاجية المناسبة.

تشخيص اضطرابات النطق والكلام واللغة:

تعتبر عملية تشخيص هذه الاضطرابات على قدر كبير من الأهمية ونظراً لتعدد الأسباب المسئولة عن اضطرابات النطق والكلام والصوت فمنها ماهو عضوي، أو فسيولوجي، أو نفسي، أو اجتماعي، فنجد أن عملية التشخيص تكاملية ومستمرة، ولا تتوقف عند مرحلة معينة، وتنفرد كل حالة باحتياجات خاصة لتشخيصها فعندما يتم تحديد الاضطراب ونوعه ودرجته بدقة وأسبابه المختلفة، كل هذا ضروري لإعداد

البرنامج العلاجي المناسب، ويصعب استخدام مقاييس معينة لتشخيص اضطرابات النطق والكلام لاختلافها بين الأفراد وتنوع أسبابها وأشكالها وأنواعها ومحدداتها لدي الفرد الواحد، من هنا فإن دراسة الحالة هي أنسب الطرق والأساليب المفضلة لدراسة الاضطرابات الكلامية لدي المعاقين عقلياً وخاصة القابلين للتعلم، حيث يتم دراسة كل حالة على حدة لجمع البيانات اللازمة عنها لتقييم جوانب القوة والضعف، وتشخيص نواحي الاضطراب، ويقوم بهذا العمل فريق من المتخصصين يضم اخصائى علاج واضطرابات النطق والكلام واللغة والأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي والطبيب المختص والمعلم والأسرة كفريق عمل واحد هدفه تشخيص حالة الطفل بصورة متكاملة.

وإذا ما أردنا تشخيص اضطرابات النطق والكلام واللغة فهناك إجراءات يلزم إتباعها ومنها ما يلي:

أ- البحث الاجتماعي:

أوضح أحمد يونس (2003: 49) أهمية البحث الاجتماعي في تشخيص اضطرابات النطق والكلام وذلك لمعرفة طبيعة المشكلة، وبداية ظهورها، وكيفية تطورها، والظروف الأسرية المحيطة بالطفل، ومعرفة ظروف الولادة والرضاعة والمشي ونمو الكلام واللغة، ومعلومات عن الأسرة والوالدين والإتجاهات السائدة حول الإنجاب والثقافة الأسرية، وغيرها من الظروف المحيطة بالطفل.

ب- الفحص النفسي:

حدد علاء الدين كفافي (2002: 29) دور الفحص النفسي حيث يتم تحديد نوعية المتغيرات النفسية وعلاقاتها بعملية الكلام مثل مستوى الذكاء، القدرة اللغوية، القدرة على التمييز السمعي والبصري، والذاكرة السمعية، والقدرة على الانتباه والتذكر والإدراك وأسلوب التفكير، والخصائص النفسية والسلوكية كالتوافق، ومفهوم الذات وأساليب التنشئة الوالدية وغير ذلك، وتستخدم مقاييس واختبارات القدرات العقلية،

والاختبارات النفسية والتعليمية، ومقاييس الذكاء المقننة الأخرى مثل المقياس البريطاني للقدرات، Biritiush Ability Scale ، والذي يتكون من عدة اختبارات، كمقياس الإدراك البصري، والاستدعاء الفوري من الذاكرة البصرية، والقدرة على قراءة الرموز اللفظية، والمهارات الحسابية، واختبار بندر لقياس القدرات البصرية الحركية Bender Visual Motor Gestol Test، واختبار ويمان لقياس قدرة التمييز الصوتي، وغير ذلك من الاختبارات الأخرى.

جـ- الفحص والتشخيص الطبي:

ويقوم به الأطباء المتخصصون وهو ذو أهمية بالغة حيث يزودنا بمعلومات دقيقة عن الصحة العامة للطفل، وحالة أجهزة جسمه، ومدي كفاءة حواسه وخاصة السمع والبصر، وسلامة مناطق المخ الخاصة بالكلام ومعلومات حول الجهاز العصبي الطرفي، وسلامة الجهاز التنفسي، الصوتي، وجهاز النطق، وغيرها من الأجهزة المشتركة في عملية الكلام، وذلك تمهيداً لمعرفة العوامل المسببة لهذه الاضطرابات والتي يمكن أن تكون مما يلي:

- ✓ قصور أعضاء ومراكز السمع أو إدراك الأصوات المسموعة.
- ✓ قصور في تذكر أصوات الرموز اللغوية ومعاني الكلمات.
- ✓ قصور في عمليات إنتاج الأصوات ونطق الكلمات الحديث.
- ✓ قصور في تبادل الإشارات العصبية بين المراكز المختلفة.

وبذلك تفرض هذه الاحتمالات الأربعة وتحتوى عمليات التشخيص بدءاً بعملية قياس السمع باستخدام الجهاز أو الأجهزة الخاصة Audiometer لاحتمال وجود تلف أو قصور أو خلل عضوي أو وظيفي في أجهزة السمع الأذن الخارجية والوسطي والداخلية والعصب الدهيليزى Cerebella Vestibular.

د- فحوص تربوية واجتماعية:

وتكون مرتبطة بالنمو والطفولة لاستبعاد حالات تأخر الكلام أو إهمال عمليات التدريب على الكلام أو أخطاء في تعلم النطق السليم للأصوات اللغوية، أو التأخر الدراسي الناتج عن قصور في أساليب التعلم والبيئة المدرسية وغيرها من الظروف المؤدية إلى ذلك التأخر.

هـ- فحوص نيورولوجية وفسيولوجية:

وظهرت مع استخدام التكنولوجيا الحديثة المستخدمة بالكشف عن أنواع الخلل الوظيفي وحالات التلف في خلايا وأنسجة المخ، وحجم وعمق وموضع التلف والمراكز المصابة بها، وخاصة تلك الواقعة على النصف الكروي الأيسر للمخ ومن الاختيارات والمقاييس المستخدمة في الكشف عن النواحي والقصور في وظائف الكلام والإدراك السمعي والبصري، واكتساب أداء المهارات اللغوية والنطق والتخاطب المختلفة ما يلي:

- ✓ مقاييس على الحديث القراءة والكتابة.
- ✓ مقاييس المهارات اللغوية.
- ✓ مقاييس الذاكرة قريبة المدى.
- ✓ مقاييس السمع والبصر.
- ✓ اختبار الألوان والأشكال.
- ✓ مقاييس القدرات الحسابية.
- ✓ مقاييس سرعة الاستجابة.
- ✓ مقاييس مدى القدرة على التركيز والانتباه.

و- تقييم الأداء الأكاديمي:

يتضمن مستوى الأداء والتحصيل والإقبال على الدراسة والاهتمام وتركيز الانتباه والإدراك وتفاعله مع زملاءه ومعلميه وتفاعله اللفظي في المواقف الدراسية والمشكلات السلوكية "هروب، سرقة، انطواء، وعدوان".

ل – تقييم الكلام:

إن تقييم الكلام يتضمن تحديد نوع الاضطراب ودرجته بالضبط، وذلك من خلال تقرير أخصائي التخاطب و الكلام بعد الجلسات معه، وباستخدام أجهزة ومعينات سمعية وبصرية، وتحليل كلام الطفل، ومواطن الاضطراب وملاحظة الطفل أثناء الكلام لتسجيل الأشياء والنقاط الدقيقة، وردود الفعل الانفعالية لمصاحبة للكلام مثل القلق أو الحزن أو الخوف أو الإحباط أو العزوف عن الكلام أو الخجل واليأس.

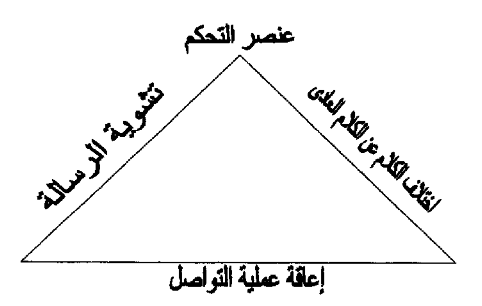
وأورد عبد العزيز الشخص (1997: 140) ثلاثة محكات للحكم على الكلام بأنه مضطرب وتشمل:

أ. الاختلاف عن الكلام العادي بصورة ملحوظة.

ب. تشويه الرسالة التي ينقلها للآخرين أو الإخفاق في ذلك.

ج. أن يصل الإختلاف والتشويش درجة تعوق عملية التواصل بالنظر للتأثير السلبي لكلام الفرد المضطرب علي المستمع.

وقد عبر عن هذه المحكات بصورة مثلث يمثل كل منها أضلاعه كما يلي:



شكل (3) محاكاة الحكم على اضطرابات الكلام.

جهاز النطق وأعضاء الكلام:

كان لزاماً علينا عند الحديث عن اضطرابات النطق والكلام واللغة وأشكالها وأسبابها أو تشخيصها أن نقوم بإلقاء الضوء على أعضاء النطق والكلام بطريقة موجزة، حيث إن عملية الكلام تنقسم إلى ثلاث مراحل وكل مرحلة منها تضم مجموعة من الأجهزة العضوية تقوم بوظائف معينة تلبي متطلبات كل مرحلة وهي كما يأتي:

أ- مرحلة الاستقبال: Reception Stage

وهي مرحلة تلقي المثيرات من البيئة الخارجية التي تقوم بإصدار الأصوات، ويتم إستقبال المثيرات السمعية، ثم تحويلها إلي نبضات عصبية تصل للمخ عبر العصب السمعي، ونجد أن جهاز السمع يتكون من ثلاثة أجزاء رئيسية وهي كما يلي:

1- الأذن الخارجية Outer Ear.

2- الأذن الوسطى Middle Ear.

3- الأذن الداخلية Inner Ear.

وفيما يلى عرض لأجزاء السمع على النحو التالي:

1- الأذن الخارجية: Outer Ear:

يشير عبد العزيز الشخص (1997: 45 - 46) إلي أن تركيب الأذن الخارجية، يضم الصوان Auricle، وهو عبارة عن مادة غضروفية مغطاة بجلد، ويعمل الصوان علي تجميع الذبذبات الصوتية وتركيزها حتي تمر عبر القناة السمعية Ear canal، والتي يبلغ طولها 2.5سم تقريباً، وهذه القناة علي شكل حرف (S)وتحتوي علي قليل من الشعر يحمي الأذن من أي جسم خارجي ، وتحتوي أيضاً علي عدد من الغدد الدهنية أو الشمعية تفرز شمعا مائلا إلي الصفرة "مادة الصملاخ" التي تجعل ملمس غشاء الطبلة رطباً ، وتمنع عنه التشقق والجفاف.

2- الأذن الوسطى: Middle Ear:

تعرض أمال باظة (2003: 72) لتركيب الأذن الوسطي، فهي تبدأ من الطبلة التي تشترك فيها مع الأذن الخارجية، وتعد الجدار الخارجي لها، وهي تضم ثلاثة عظيمات صغيرة، وهي المطرقة Malleus، و السندان Incus، والركاب Stops، وتتصل المطرقة بالسطح الداخلي للطبلة، حيث تتأثر بأية اهتزاز يحدث لغشاء الطبلة فتهتز بدورها، وتنتقل تلك الاهتزازات إلي السندان الذي يتصل بالنافذة المستديرة " البيضاوية" للأذن الداخلية، ويتم تحويل الطاقة الصوتية " اهتزازات الطبلة " إلي طاقة حركية في الأذن الوسطي، وتنتقل هذه الحركة إلي الأذن الداخلية عبر النافذة المستديرة أو البيضاوية.

3- الأذن الداخلية: Inner Ear:

قدم وليد عبد الفتاح (2003: 166 - 167) نموذجاً لتركيب الأذن الداخلية، حيث أظهر أنها تضم القوقعة وهي تبدو ملفوفة مثل الصدفة الحلزونية في سطح حلزوني من لفتين ونصف اللفة، ويبلغ طول هذه القناة الحلزونية حوالي(35) ملم، والقوقعة بها عدد كبير من الشعيرات الدقيقة والقنوات الدهليزية، وهي ثلاث قنوات شبة

دائرية تتصل بالقوقعة وأيضاً بالعصب السمعي العصب الجمجمي الثامن، وتمتلئ القوقعة والجزء العلوي من القنوات شبة الهلالية بالسائل التنهي، والذي يقوم بمهمتين أساسيتين هما حفظ التوازن للفرد من خلال إمداد المخ بالمعلومات عن حركة الرأس وموضعة، وأيضاً تحويل الطاقة الحركية للسائل الناتج عن حركة أجزاء والأذن الوسطي إلي نبضات عصبية.

وقد أشار عبد العزيز الشخص وعبد الغفار الدماطي (1992: 58 - 59) إلي اتصال القوقعة بالنافذة المستديرة، حيث تنتقل حركة عظيمات الأذن الوسطي عبرها إلي السائل التيهي، وتؤدي الحركة السريعة للسائل إلي تحرك خلايا الشعيرات الدقيقة العديدة المنتشرة بالقنوات الدهليزية، فتقوم بإصدار تيار من النبضات العصبية المتتابعة، والتي تأخذ شكل موجات تشبة إلي حد كبير الموجات الصوتية الأساسية التي وصلت إلي الأذن عن طريق الطبلة، وتنتقل هذه النبضات العصبية عبر العصب السمعي إلي المنطقة رقم (41) بالمخ، وهي المنطقة السمعية الأولي، وهي تختص بتسجيل الأصوات بكل خصائصها من حيث الشدة والتردد والتركيب دون تفسير أو إدراك، حيث نجد أن المنطقة رقم (42) تقوم بمهمة تفسير أو إدراك الكلام، ويطلق عليها المنطقة السمعية النفسية.

وبذلك يتم خلال هذه المرحلة استقبال أصوات الكلام الصادرة عن المصادر المختلفة في الوسط المحيط بالفرد، والتي تسير في الهواء في صورة موجيه طويلة من تضاعفات وتخلخلات بسرعة كبيرة لتشمل آلاف الموجات في الثانية الواحدة وهو ما يسمي بالتردد، أي عدد موجات "ذبذبات" الصوت في الثانية الواحدة.
(سُليمان عبدالواحد، 2010 ب: 679).

ب- مرحلة المعالجة أو التشغيل: Processing Stage:

وفيها تنتقل موجات النبضات العصبية المتولدة في قوقعة الأذن الداخلية عبر العصب السمعي إلي النويات القاعدية بالنخاع والي ساق الدماغ، ثم إلي الفصين الصدغين الأيسر والأيمن، حيث مناطق الاستقبال السمعي، وهما منطقة برودمان Brodman رقم (41) والتي تقوم باستقبال الكلام المسموع، وتقع في الجزء الخلفي للتلفيف الصدغي الأول، ثم المنطقة (42) المسئولة عن فهم الكلام، وتقع في الجزء الخلفي للتلفيف الصدغي الثاني، وتوجد تحت شق سلفيوس، وتشترك معها المنطقة رقم (37) التي توجد اعلي المخيخ، وتدخل في عملية فهم الكلام وأيضاً منطقة بروكا رقم (44) والتي توجد في نهاية التلفيف الجبهي الثالث من الخلف وهي مسئولة عن تنفيذ عملية الكلام حركياً.(فيصل الزراد، 1990: 130 - 132).

ونجد أن أجزاء الجهاز العصبي هي المسئولة عن إتمام مرحلة المعالجة علي النحو التالي:

1- الجهاز العصبي المركزي: Central nervous system

قدما بون وبلانت (Boone & Plant, 1993: 205 - 208) وصفاً لتكوين الجهاز العصبي، حيث يضم المخ والحبل الشوكي، ويمثل المخ الجزء الأساسي فهو يقوم بالتحكم أو السيطرة، ويطلع بدور رئيسي في عمليات الاتصال سواء كان استقبالا أو استماعا، أو تعبير "كلاما"، ويوجد بالمخ المراكز المسئولة عن الكلام والسمع والإبصار والتفكير والتركيز وغيرها، ويتكون المخ من نصفين كرويين هما الأيمن والأيسر، بينهما الجسم الصلب من المخيخ والنخاع المستطيل، الذي يمتد بشكل حبل حتي نهاية الجذع وهو النخاع داخل العمود الفقري، ويتكون كل من النصفين الكرويين من أربعة فصوص يعرض لها المؤلف على النحو التالي:

أ- الفص الجبهي: Frontal lobe

يذكر جورن وآخرين (Geronea e t al, 1993: 743 - 747) أن الفص الجبهي ويوجد في المقدمة، ويضم خلايا القشرة المخية المسئولة عن الوظائف الحركية عن

الكلام، ويقع علية مراكز الوظائف العليا من تفكير وتقييم وحل المشكلات والتخطيط، والعواطف، والحركات الإرادية والتي يخفض الجزء الواقع علي النصف الكروي الأيسر منها بالوظائف الحركية للكلام، وفي مقدمة الفص الجبهي تقع منطقة إجزنر Exner والتي تلعب دوراً مهما في التعبير كتابة، أما الجزء الخلفي من هذا الفص، فهو منطقة الحركة التي تمتد بشكل مستعرض علي الفص الجدري، وهي تتحكم في الحركات الإرادية بما في ذلك حركة أعضاء الكلام.

ب- الفص الجداري: Parietal lobe

ويبدأ مباشرة خلف شق أغدود رولاندو متجها إلي ما خلفة، ويضم خلايا القشرة المخية المسئولة عن الإحساس المبدئي، وتقع علية أيضاً أهم منطقة مرتبطة بفهم اللغة المرسومة "المكتوبة" واللغة المسموعة "المنطقة" وهي منطقة فيرونيك، وأيضاً توجد علية منطقة الأحاسيس الرئيسية المختصة باللمس والحرارة وغيرها، قد أخذ في الاعتبار التحكم العكسي، فمراكز النصف الكروي الأيمن للمخ تتحكم في أحاسيس وعضلات الجزء الأيسر من الجسم، والعكس صحيح.(عثمان فراج، 2002: 202) .

ج- الفص الصدغي: Temporal lobe

وطبقا لما عرضة فيصل الزراد (1990: 127) فإن الفص الصدغي تقع علية مراكز الذاكرة والمراكز الأولية للسمع الوارد إليه من الأذن الداخلية عن طريق العصب الدهليزي Vestibular والمخيخ والعصب السمعي، وقد أكد علي أن تلف المراكز الأولية للسمع تؤدي إلي الإصابة بالاقيزيا الاستقبالية والاضطرابات الوجدانية وحالات الهوس والقلق والإكتئاب والصرع.

د- الفص القفوي (المؤخري، القذافي): occipital lobe

لقد أكدت نتائج دراسة كريستين وآخرين (Christen et al, 1996: 449 - 452) علي أن الفص المؤخري يقع في مؤخرة النصفين الكرويين، وتقع علية المراكز الأولية للإبصار، حيث يستقبل التيارات العصبية عن طريق العصب البصري من شبكة العين،

وقد أشار إلي جميع مراكز اللغة والكلام والكتابة تقع علي الطبقة السطحية للمخ، وهي القشرة أو اللحاء Cortex، وربط بين اكتشاف هذه الأجزاء ومعرفة وظائفها عن طريق التكنولوجيا المتطورة للأشعة PET, MRI, CT.

2- الجهاز العصبي الطرفي: Periphereral Nervous System:

يذكر جمعه يوسف (2000: 105- 112) أن هذا الجهاز يتضمن مجموعة الأعصاب التي تحمل المعلومات من الحواس إلي الجهاز العصبي المركزي، بينما تنقل النبضات العصبية الحركية منه إلي الغدد والعضلات المنتشرة علي أجزاء الجسم المختلفة وهذه الأعصاب تبلغ (12) زوج من الأعصاب التي تدخل إلي منطقة الجمجمة وتخرج منها وهناك (31) زوجاً من الأزواج التي تدخل إلي نوايات النخاع الشوكي وتخرج منه، و تعرف بالأعصاب الشوكية ، ولكل زوج من هذه الأعصاب له مهمة معينة في عملية الكلام وترتيبها تنازليا في سياق عضوي حسب وجودها في ساق المخ والنخاع كما يلي:

- العصب الجمجمي الأول Olfactory Nerve: وهو العصب الشمي لإختصاصه بوظيفة الشم.
- العصب الجمجمي الثاني Optic Nerve: وهو العصب البصري لإختصاصة بوظيفة الإبصار.
- العصب الجمجمي الثالث Oculomotor Nerve: وهو العصب المحرك لمقلة العين.
- العصب الجمجمي الرابعTrochlear Nerve: ويسمي العصب البكري وهو محرك لأحدي العضلات التي تحرك مقلة العين.
- العصب الجمجمي الخامس Trigeminal Nerve: ويسمي العصب ثلاثي التوائم وهو محرك لعضلات المضغ كما ينقل الإحساس من الوجة ونصف فروة الرأس الأمامي والفم.
- العصب الجمجمي السادس Abducent Nerve: ويسمي المبعد لأنه محرك للعضلة التي تبعد بين مقلتي العينين.

- العصب الجمجمي السابع Facial Nerve: ويسمي العصب الوجهي لأنه يحرك عضلات الوجه ، ولكنه يشتمل بالإضافة إلي ذلك جزء خاص بإحساس التذوق بنقلة من الثلثين الامامين من اللسان وجزء باراسمبتأوي وخاص بالغدة اللعابية، لذلك فإن هذا العصب يعمل إراديا كمحرك لعضلات الوجة ويعمل لا إراديا ضمن الجهاز العصبي المستقل في جزئة الباراسمبتأوي.
- العصب الجمجمي الثامن Caustic Nerve: وهو العصب السمعي الدهليزي و القوقعي وهو عصب حسي يختص بالسمع والاتزان.
- العصب الجمجمي التاسع Gloss pharyngeal Nerve: ويسمي العصب اللساني البلعومي وهو محرك لعضلات البلعوم وينقل الإحساس من البلعوم واللسان بالإضافة إلي جزء باراسمبتأوي.
- العصب الجمجمي العاشر Vagus Nerve: ويسمي بالعصب الحائر لتعدد وظائفة فهو محرك لعضلات البلعوم والحنجرة وسقف الحلق بالإضافة إلي نقلة الاحساس من الأحشاء الداخلية كما يعطي الإمداد الباراسمبتأوي للأحشاء أيضاً.
- العصب الجمجمي الحادي عشر Spinal Accessory Nerve: وهو العصب الإضافي الذي يحرك عضلتين بالرقبة.
- العصب الجمجمي الثاني عشر Hypoglossal Nerve: ويسمي العصب تحت اللساني وهو محرك لعضلات اللسان.

ومما سبق يرى المؤلف أن الأعصاب الجمجمية في الجهاز العصبي المركزي تلعب دوراً بارزاً في تأمين وظيفة الحس والحركة والتلاعب، وكذلك وظيفة فهم وإدراك المعاني والاستجابة للأصوات، وكما نلاحظ أن العصب الجمجمي الثاني والخامس والثامن والتاسع والعاشر والثاني عشر تؤثر من حيث سلامتها أو إصابتها علي وظيفة النطق والكلام، وهي تشرف علي هذه الوظيفة مع الإشراف علي وظائف عضوية أخرى.

جـ- مرحلة الإرسال (مرحلة النطق والكلام):

يشارك في مرحلة النطق والكلام كلا من الجهاز التنفسي، الجهاز الصوتي، وجهاز النطق، وفيما يلي استعراض موجز لها:

- **الجهاز التنفسي:**

قدم ليوريا (Laura, 1996: 403) عرضا للجهاز التنفسي حيث أنه يتكون من الرئتين والقصبة الهوائية، والرئتين عبارة عن جسمان منفصلان يتصلان ببعضهما عن طريق فروع القصبة الهوائية، حيث توجد أحداهما في الجانب الأيمن في الجسم، والأخرى في الجانب الأيسر منه، وتتألف الرئة اليمني من ثلاثة فصوص أو أجزاء، أما الجهة اليسري فتتألف من فصين، وتضم كل رئه عددا كبيرا جدا من الخلايا تسمي الحويصلات الهوائية، وتتخللها أوعية دموية دقيقة مثل الشعيرات، ولا تتعدي قطر الحويصلة الواحدة عن (0.3) ملم ، وأشار إلي وجود الرئتان في القص الصدري حيث تشغل الرئتين الجزء الأكبر من القفص الصدري بينما الجزء الأصغر منه يشغل القلب والأوعية الدموية ، ويتخذ شكل المخروط حيث يضيق من اعلي ويتسع من أسفل.

أما القصبة الهوائية فقد بيّن احمد البدري (1985: 56) أنها عبارة عن أنبوبة غضروفية يبلغ طولها حوالي (15) سم، وتحتوي علي (16 - 18) حلقة غضروفية، كي تبقي مفتوحة باستمرار، وتتشعب من أسفل إلي شعبتين رئيسيتين أدق حجما، وتتجه كل شعبة إلي احدي الرئتين ومن ثم تتشعب إلي شعب اصغر فأصغر وتفرز انسجه القصبة الهوائية مادة مخاطية لحماية الرئتين من الأوساخ التي تكون عالقة في الهواء.

في حين تشير مكدونالد وآخرين (McDonalds et al, 1997: 213) الي عمليات الشهيق والزفير ووضع القفص الصدري وحجمه من حيث اتساع القفص الصدري وزيادة حجمه في حالة الشهيق عن طريق العضلات المحركة للضلوع، وعندما يعود إلي مكانه مرة أخري في حالة الزفير، واختلاف عدد مرات حدوث التنفس " الشهيق والزفير" تبعاً لحالة الفرد سواء كان متكلما سواء كان متكلما، أو صامتا، أو صارخا،

أو حالته العضوية والنفسية، حيث تتراوح مابين (15ـ 16) حركة في الدقيقة لدي الإنسان البالغ في وضع الاسترخاء والراحة، وتبلغ (45) حركة لدي المولود الجديد، و(25) حركه لدي الطفل البالغ (5) سنوات ولذلك تختلف كميه استنشاق الفرد لكمية كبيرة من الهواء أثناء عملية الكلام حسب مقتضيات الموقف.

- **جهاز إصدار الصوت:**

أوضح كل من بيترب وبنشن (1991: 56 - 58) أن هذا الجهاز يقع اعلي القصبة الهوائية، ويتكون من الحنجرة والأحبال الصوتية، والحنجرة عبارة عن تركيب غضروفي معقد، وهي بداية انفصال المدخل الهوائي عن المدخل الغذائي في منطقة التجويف البلعومي، وتحتوي الحنجرة علي الغضروف الدرقي " تفاحة ادم " والغضروف الكبير، والغضروف الحلقي، ونجد أن الغضروف الدرقي هو أهم أقسام الحنجرة وهو يتميز بكبره عند الرجال عنه عند النساء وذلك انفراج الصحيفتين، وهذا الانفراج يقدر بحوالي (90)درجة عند الرجال وفي النساء (120) درجة، وأما الغضروف الكبير يقع في القسم العلوي من الغضروف الحلقي، وهذه الغضاريف تتحرك في اتجاهات مختلفة، وتتصل ببعضها بواسطة العضلات فيمكنها أن تعمل مشتركة مع الأجزاء الملاصقة للقصبة الهوائية أو الحنجرة.

ويصف عبد الفتاح صابر (1996: 88 - 91) الأوتار الصوتية بأنها العضو الرئيسي لإصدار الصوت وهما وتران أو خيطان رفيعان من الأنسجة يمتدان يمين ويسار فتحة لسان المزمار، وتتحكم غضاريف وعضلات الحنجرة في حركتهما إلي الداخل والخارج لأحداث أصوات الكلام، فعندما يتقارب الجبلين الصوتين تحدث الاهتزازات اللازمة لإصدار الصوت، وأيضاً لمقاومة الهواء الخارج من الرئتين " هواء الزفير "، وتزداد هذه المقاومة كلما كان الوتران الصوتيان أكثر تلاصقاً، فيصبح الصوت قوياً ورناناً، في حين يكون الصوت ضعيفا عندما يقل تقاربهما، وهناك أيضاً عضلات بالحنجرة تحرك الاحبال الصوتية إلي أعلي وأسفل كي تزداد درجة الشد، ويصبحان اقل سمكا أكثر حدة " فيزداد اهتزازهما ويزداد التردد، وبذلك فإن تردد الصوت يعتمد علي طول

الاحبال الصوتية ومرونتها، ودرجة شدها ، وذلك يفسر أن الصوت عند النساء والأطفال اعلي من صوت الرجال، لان الأوتار الصوتية في النساء والأطفال غير البالغين أكثر منها في الرجال، وذلك بسبب صغر التجاويف الصوتية، ويعتمد ارتفاع الصوت علي مدي اهتزازات الأوتار الصوتية.

- **أجهزة النطق:** **The Mechanism of speech:**

يبين عبد العزيز الشخص (1997: 48) أن طريقة خروج هواء الزفير من الرئتين مسحوباً بالأصوات الصادرة عن جهاز النطق، وتقوم أجزاء جهاز النطق بتشكيلها كي تخر ج في صورة أصوات معينة ومفهومة ومتمايزة، ومحدثة الكلام الشفهي العادي، ويشمل ذلك اللسان، والشفتان، والأسنان، والفك والحنك.

وأجهزة النطق تضم ما يلي:

أ. لسان المزمار:

وهو الجزء الذي يلي الحنجرة مباشرة، وهو يقوم بعمل الصمام أثناء عملية البلع، فيقوم بغلق فتحة الأوتار الصوتية، ويعمل علي تسهيل مرور الطعام والشراب، ويساعد في نطق بعض الأصوات البلعومية أو الحلقية.

ب. البلعوم:

وهو عبارة عن فراغ أو تجويف يعمل كحلقة وصل، وتحتوي علي فتحة قناة استاكيوس، ومنه يخرج ممران إلي اعلي، الأولي إلي الفم والثاني إلي الأنف، والي أسفل ممران الأول إلي المعدة، والثاني إلي الرئتين، ووظيفته النطقية فتكمن في المساعدة علي تكبير الأصوات، وإعطائها بعض النغمات الخاصة بها.

ج. اللهاة وسقف الحلق اللين:

وهي عبارة عن زائدة لحمية تظهر في مؤخرة الفم، متجهة إلي الأسفل، ومتصلة بسقف الحلق اللين، وأعلي باقي الحلق، ووظيفتها التحكم بالممر الأنفي، وإذا ولد الطفل مصابا بشق في سقف الحلق يؤثر ذلك في نطقة للأصوات.

د. سقف الثقف الصلب:

يمتد من لثة الأسنان العلوية الداخلية وحتى سقف الحلق اللين من الحلق، وهذا يساهم مع اللسان في الإحتكاكات والإعتراضات الموائية المتعلقة بالنطق لتعطي النغمات المقصورة للأصوات.

هـ . اللسان:

وتشير ليلي كرم الدين (1995: 90 - 94) إلى أنه نسيج عضلي متين قابل للحركة يجمع الاتجاهات، وهو يحتوي علي مجموعة من العضلات تمكنة من تغير شكلة ووضعة بسهولة واتخاذ أشكال مختلفة وتمثل العضلات الخارجية في اللسان جزءا هاما حيث تمكنة من الحركة إلي اعلي وأسفل أو الألتواء أو الانكماش، ويؤثر وضع اللسان في تشكيل الأصوات ورنينها، وتمثل أجزاءه المختلفة أقصى اللسان، وسطه، وطرفه المخارج الأساسية لمعظم أصوات حروف الكلام، وهو يعتبر العضو الرئيسي والفعال الذي يعترض الهواء بعد خروجه من الحنجرة ويعطية نغمات واصواتا معينة.

و. الفكان والأسنان:

قدم يورك (York, 1996: 303 - 309) نموذجا لتركيب الفم، حيث يحتوي علي صفين من الأضراس والأسنان والأنياب، فهناك صف في الفك العلوي الثابت، وصف في الفك السفلي المتحرك، وكل فك يحتوي علي(16) ضرساً وسنة، مرتبة علي شكل حرف "U" أو حدوة حصان، أما الأضراس فهي مادة عظمية صلبة حادة الأطراف، ووظيفتها قطع وتجزئته إلي أجزاء صغيرة ليسهل ابتاعه، ونجد ان الفك السفلي بقابلتية للحركة المحددة في معظم الاتجاهات، ووظيفتة تتمثل في توسيع تجويف الفم وأعاد الأضراس عن الطعام ثم دفعها حتي تلامس الفك العلوي، حتي يتسني للفكيين قطع الطعام، ونجد أن للفكان دور في غلق التجويف الفمي وفتحة بالسرعة المناسبة لمقتضيات عملية النطق والكلام ، حيث تعمل هذه الحركة علي تغير شكل التجويف الفمي وحجمة طبقا لطبيعة مخارج أصوات الحروف ، أما الأسنان فهي تساهم بوجة أساسي في تشكيل بعض أصوات الحروف والكلام.

ل. الشفتان:

تذكر زينب عبد الحميد (1990: 76) أن الشفتان هما المنفذ الرئيسي للفم، والشفة عبارة تحتوي علي شعيرات دموية أكثر من باقي أجزاء الجسم والشفتان يلعبان دوراً أساسيا في عملية الكلام ، واعطائة الرنين المميز له ، ويساعد وضع الشفتان علي قيامهما بدورهما في عملية الكلام ، حيث تقع الشفاه السفلي عند نهاية القواطع الأمامية من الاسنان مباشرة بينما تغطي الشفاة العليا الفك العلوي ، وتتصل الشفتان ببعض عضلات الوجة التي تمكنها من الحركة إلي اعلي والي أسفل حسب مقتضيات عملية النطق ، أو تعبيرات الوجه الانفعالية مثل الابتسام والمضغ والمصّ.

ن. الأنف:

تشير آمال باظة (2003: 75) إلي أن الأنف هو عضو الشم، وهو ذو فتحتين تلتقيا بقنا واحدة تشكل مجري الهواء إلي البلعوم ثم إلي القصبة الهوائية، ويحتوي الأنف علي بعض الشعر ومادة مخاطية وذلك لتنظيف الهواء الداخل للأنف من الغبار وتلطيفه، ويوجد في أعلاه العظم الانفي الذي يحتوي علي الخلايا العصبية لحاسة الشم، وتمتص هذه الخلايا باستمرار عينات من الهواء والي الداخل إلي الرئتين وتحويلها إلي نبضات عصبية، وترسلها عبر العصب الجمجمي الأول بالمخ لتحليلها.

الأليات النيوروسيكولوجية والفسيولوجية للنطق والكلام واللغة:

يُقصد بها كيف نسمع الكلمة؟ أو كيف نقرأ الكلمة؟ أو كيف نفهم الكلمة؟ أو كيف نصدر الكلمة؟

وفى هذا الصدد فإن المخ الإنساني يتحكم فى النظم التى تشارك فى إنتاج اللغة وفى فهمها على السواء. فهو يحلل اللغة بفعالية ويكّونها، وكذلك يختزن معارفنا عن اللغة وعن التواصل. ولكي يتم إنتاج اللغة، يقوم المخ بإدماج كل الأنظمة (أو الأجهزة) معاً حتى يصبح لدينا القدرة على الكلام، ويقوم المخ أيضاً عند سماعنا للغة بتحليل عناصر اللغة التى نسمعها، حتى نستخلص منها الرسالة التى تحتويها. ويمكن القول بصفة عامة أن العمليات المتضمنة فى إنتاج اللغة تحتل مواضع أمامية من

المخ، أما العمليات التى المتضمنة فى إدراك وفهم اللغة تميل إلى أن تحتل مواضع خلفية من المخ.

ولقد أصبح الإرتباط بين النصف الكروي الأيسر للمخ وبين اللغة معروفاً منذ القرن التاسع عشر، ففى عام 1885 أعلن بروكا مقولته الشهيرة "نحن نتحدث بالنصف الأيسر للمخ". فقد أثبت بروكا أن النصف الأيسر للمخ هو النصف المسيطر فى معالجة المعلومات اللغوية.

وتشير كرستين تميل (Christine temple, 1993: 52) إلى أنه حتى يتم فهم الكلمة يجب أن تصل الكلمة المسموعة في منطقة السمع في الفص الصدغي بالمخ إلى منطقة فرونيك عبر سيالات عصبية، وحتى نقرأ الكلمة لابد أن تصل السيالات العصبية من منطقة الإبصار في الفص المؤخرى بالمخ إلى منطقة فيرنكة ولكي نتكلم يجب أن يكون الاتصال بين منطقة بروكا ومنطقة فيرنيكة في حالة سليمة، والتى تخدم الأعضاء الحركية للكلام في حالة سليمة أيضاً.

أما برودين (Brodine, 1991: 13 - 16) فقد أشار إلى اكتشاف منطقة "فيرنيكة الترابطية" Avea Wiricke على يد العالم الألماني Wivnicke Cavl عام (1874)، وهذه المنطقة توجد في لحاء النصف الكروي الأيسر للمخ، وقد وجد فيرونيك أن الشخص الذي أصيب أنسجته في هذه المنطقة من قشرة المخ فأنه يعاني نوع من اضطرابات الكلام، وهى تختلف عن الافيزيا التى اكتشفها بروكا ويطلق البعض على هذه الافيزيا الترابطية Associative Aphasia، أو افيزيا الاستقبال، حيث يكون الكلام صحيحاً من الناحية النحوية أو النطق Phonetically and Grammatically Correct، ولكنه غير مفهوم أو عديم المعني مما يشير إلى أن منطقة فيرنيكة هي المنطقة التى يتم فيها ترجمة الرموز اللغوية المسموعة إلى معني ، ومن هنا فإن الفرد المصاب بتلف فيها يمكن أن يقرأ اللغة المكتوبة قراءة صحيحة ولكنه لا يفهم معنى ما يقرأ.

وبذلك فإن منطقة فيرنيكة تترجم معاني الكلمات الصوتية المسموعة Acoustical بينما تختزن منطقة بروكا أسلوب لكلمة، أما وظيفة منطقة زاوية التلافي

Angular Cyrus فأنها تترجم الرمز البصري إلي رمز سمعي صوتي، ومن هنا فإن منطقة فيرونيك مختصة بالمعني اللغوي لتلك الرموز.

في حين نجد جورن وآخرين (Jerone et al, 1993: 742 – 785) أشاروا إلى أن مراكز الكلام والتفكير والكتابة من أكثر النفسية غموضاً وتعقيداً، فهي مراكز التظاهرات الفكرية جمعياً، بالإضافة إلى كونها مراكز المهارات البالغة التعقيد، والتخيل وإدراك النفس، وبالتالي تعتبر مراكز وزن الأمور والتصرف وبالتالي فإن هذه المراكز تقع بالقشرة المخية لنصف المخ الأيسر بالفص الجداري حيث مركز فيرينكة Wirnicke area، وهى المنطقة الحسية للكلام والتى يتم فيها الربط بين معاني الكلمات، وفهمها وبالفص الجبهي حيث مركز بروكا Braca's Sarea، وهى المنطقة الحركية للكلام والتى يتم فيها تنسيق حركات العضلات اللازمة للنطق والكتابة.

وفى هذا الإطار يوضح فيشاخ وجيرالد (1994: 229 - 231) التعاون الموجود بين مراكز الأبصار Visual Areas التى تنقل صور الحروف والكلمات، وتحدد مسمياتها ومناطق السمع Auditory Area, S، التى تنقل موجات الصوت لتصفيها كلمات والمراكز الحسية التى تنقل نوع الحس للكلمة وتتعاون هذه المراكز جميعاً مع مركز فيرنيكة وبروكا لتكون في قشرة المخ عدداً من الصور المختلفة، وبالتنسيق والربط بين هذه المراكز، وبذلك يستطيع الإنسان أن يفكر ويعبر وينطق ويكتب، حيث يقوم مركز بروكا بتنسيق حركات العضلات اللازمة للقيام بأداء الكلمات المنطوقة (الكلام والكلمات المكتوبة)، ويقوم بإرسال تعليماته إلى المناطق الحركية في القشرة المخية في صورة نبضات عصبية تمثل الكلمات، حيث تصل هذه الكلمات أولاً إلى منطقة القشرة الحركية الأمامية أو قبل الحركية Pre motor Area، حيث يتم برمجة الكلمات في صورة حركات، ثم تنتقل النبضات العصبية من القشرة الحركية لمسئوله عن تنفيذ الحركات الأساسية لأعضاء الكلام عن طريق إرسال نبضات إشارات عصبية إلي هذه الأعضاء لتنفيذها في حركات معينة.

ويفسر ماراتوموس وآخرين (Moratsos et al, 1994: 475 – 478) التنظيم العصبي في الوظائف اللغوية، وإصدار الكلام ويتم عن طريق مجموعة من المراكز العصبية التى تقع في القشرة المخية Cebelar cortex جزء من المخ الذي تتركز فيه الخلايا العصبية، وهو يقع بالمخ الأمامي Forebelar في النصف الأيسر للمخ في غالبية الأشخاص مستعلمى الأيادي اليمني، وقد تتوزع فيه هذه المراكز بكل من النصفين الأيسر والأيمن وهذه المراكز هي مراكز الكلام والتفكير والكتابة.

بينما يوضح جولد وروبرت (Gold & Robert, 1996: 112 - 114) طريقة آلية عمل هذه المراكز على النحو التالي:

* تصل المشاعر الآتية من البيئة المحيطة إلى المراكز الاسقاطية البصرية والسمعية، عبر ألياف العصب البصري وألياف العصب السمعي، تنقلها هذه المراكز إلى المراكز النفسية البصرية والسمعية، والتى بدورها تقوم بربطها مع منظمة فرونيك، والتى تقوم بتوصيلها إلى مركز بروكا، الذي يقوم بربطها مع مراكز الإرتباط لحركات الكلام والكتابة، وتتكون في قشرة المخ مراكز للحركات المشتركة لمختلف العضلات الحركية التى تتداخل في عملية الكلام والكتابة، وهذه المراكز الحركية القشرية المجاورة هي التى تنبه عضلات اللسان والشفتان والحنجرة واليد لتتحرك حسب ما يملي عليها لتنطق أو تخط بالمطلوب من كلمات.

* بينما يؤكد ايزوبل (Isabelle, 1996: 643 – 655) على دور أنسجة الألياف العصبية Arcuate faccilas والتى توصل بين منطقتي فيرنيكة وبروكا، فإن منطقة بروكا تعمل بدون تلقي أية معلومات من منطقة فيرنيكة المعزولة بسبب تلف الأنسجة الموصلة لها، ولذا يقوم الشخص بالنطق السليم للجملة المكتوبة ولكن دون فهم معاني ما يقرأ وهنا يحدث إحباط شديد للمصاب بهذا التلف لأنه يستطيع فهم ما يسمعه، لكنه لا يستطيع التعبير عنه لفظياً، وكذلك الشخص الذي يعاني من تلف في أنسجة منطقة زاوية التلافيف الذي يفهم ما يسمعه، ولكن لا يستطيع كتابة ما

يحسه بالمرة في ذاته من افكار، أو في الإجابة عن أسئلة توجه إليه فلا ينطق بجملة سليمة، بل متقطعة، ويبدو أنه يجد صعوبة في إخراجها، ويتميز حديثة بالبطء الشديد مع كونه مفهوماً للمستمع، ولكن الجمل لا تكون كاملة، وتتميز بوجود أخطاء نحوية واضحة.

❋ في حين يضيف أرسون وآخرين بعض المعلومات عن منطقتي بروكا – وفيرنيكة حيث أشار إلى منطقة بروك(Arson et al, 1998: 321 – 323) والذي اكتشفها العالم الفرنسي Braca Poul، عام (1860) وهذه المنطقة التى توجد على النصف الكروي الأيسر للمخ، وتؤدي إلى اضطراب أو خلل في وظائف الكلام والتى تعرف باسم الأفيزيا أو أفيزيا بروكا Broca's Aphasia وأفيزيا التعبير Aphasia Expressive حيث يعجز الطفل أو يضطرب لغوياً في محاولاته عما يعمل، أما منطقة فيرونيك فتلعب الدور الأساسي في ترجمة الرموز المكتوبة والمقروءة التى تصل صورها من العين عن طريق العصب البصري إلى المراكز البصرية، والواقعة في المنطقة الخلفية لكل من الفص المؤخرى للنصفين الكرويين ومنهما إلى منطقة تسمي تلافيف الزاوية Angular Gyrus، والتى تحول الصورة المكتوبة للكلمة إلى إشارة صوتية تصل إلى منطقة فيرنيكة لتترجم إلى معانيها ومنها إلى منطقة بروكا فتصاغ في جمل صحيحة ومنها إلى مراكز الحركة التى ترسل إشارتها العصبية بترتيب وتسلسل دقيق إلى عضلات أعضاء الكلام كافة ، فينطق الفرد بالكلمة التى قرأها أمامه تماماً كما لو كانت قد وصلت إلى المخ مسموعة من شخص يتكلم ، وهذا يفسر ما يحدث لنا عندما نقرأ كلمة مكتوبة كأننا نسمعها صوتياً .

بالإضافة إلي ما سبق لمجد عبد العزيز الشخص (1997: 49) يؤكد على اشتراك المراكز العصبية لترديد الكلام ، والمراكز العصبية لكتابة الكلام في حالة كتابة كلمة مسموعة أو مقروءة ، أو المراكز العصبية السمعية، والمراكز العصبية البصرية ، ومراكز

فيرنيكة ومركز بروكا ومنطقة القشرة الحركية ، وكلها تتعاون في أجل إخراج صور الحروف والكلمات إلى حين الاستعمال والوجود.

مما سبق يستطيع مؤلف الكتاب أن يستخلص أن اضطرابات النطق والكلام واللغة التى لا علاقة لها بالتأخر الدراسي والعوامل المسببة لها، وإنما ترجع إلى عوامل فسيولوجية في المخ، لأن منطقة بروكا المسئولة عن التركيب البنائى للغة والكلام، ومنطقة فيرنيكة المسئولة عن ترجمة الرموز إلى بعض الكلمات والجمل والاتصال اللغوي، أو بمعني أخر فإن منطقة فيرنيكة هي التي تستدعي معاني الرموز اللغوية من الذاكرة، ومنها ترسل إشاراتها إلى منطقة بروكا والتى تعطي إشارتها إلى منطقة المراكز الحركية، والتى ترسل إشاراتها إلى أعضاء الكلام فيتم صياغتها في جمل مفيدة لغوياً.

الفصل الثالث
صعوبات الفهم القرائي لدى بطيئي التعلم



الفصل الثالث

صعوبات الفهم القرائي لدى بطيئـي التعـلم

المقدمـة:

يختلف الأفراد فيما يدركون ويفكرون ويتذكرون ويتعلمون، ولا يـستطيع أحـد أن يجد فردين متساويين تماماً فى جميع مكونات شخصيتهما، والمتعلمين يختلفون أيـضاً من تلميذ إلى آخر، فلا يمكن أن نجد تلميذين متساويين فى جميع مكونات شخصيتهما. فحين ينظر مجموعة من المتعلمين إلى منظر واحد فنحن نفترض أنهم علـى حـد سـواء فى إدراكهم المنظر أو فهم الدرس، لكن فى الواقع أن أحدهم قد يكون أحد بصراً من غيره، فتكون رؤيته للمنظر أشد وضوحاً أو يكون لـه خـبرات سـابقة متعلقـة بـالمنظر فتجعل إدراكه له أكثر ثراءً، ومن هنا لابد أن نسلم بأن الأفـراد يختلفـون اختلافـاً قـد يكون كبيراً من حيث ما يتصفون به من صفات جسمية، أو عقلية، أو نفسية.

فمن حيث الصفات الجسمية، يوجد بينهم قوى البنية وضـعيف البنيـة، وهنـاك فروق فى قوة السمع والحس والإبصار، ومن حيث الخصائص العقلية يلاحـظ فروقـاً بين المتعلمين فى الذكاء، والقدرة على التخيل والتفكير والتذكر والتعبير وغيرهـا مـن القدرات العقلية، وهناك اختلاف فى الخصائص النفـسية، سـواء مـن ناحيـة التقـدير الذاتى والثقة بالنفس والاستقرار الانفعالى ونوع الشخصية.

ويذكر فاروق صادق (1982: 11) أنه نتيجة لوجود هذه الفـروق بـين المـتعلمين، يوجد بينهم الموهوب والمتفوق والمتوسط وبطيئو التعلم والمتخلف دراسياً، والتركيز فى هذه الدراسة سيكون على المتعلمين بطيئى التعلم Slow Learners ؛ وهى فئة ليـست بالقليلة فمن بين كل مائة تلميذ نجد حوالى عشرين تلميذاً يُطْلَق عليهم بطيئو التعلم.

ومنذ زمن ليس ببعيد كان ينظر إلى هذه الفئة مـن المـتعلمين علـى أنهـم يمثلـون عقبة فى سير العملية التعليمية، وتستنفذ وقتاً وجهداً كبيرين من قبل المعلـم، غـير أن

نتائج الدراسات التربوية والنفسية أكدت على أن هذه الفئة قادرة على التعلم بدرجة كبيرة، في حدود ما لديها من استعدادات وقدرات وإمكانيات، تؤهلهم لأن يكونوا مواطنين صالحين.

وفى هذا الصدد يشير شلبى سعيد (1992: 49) إلى أن هذه الفئة من المتعلمين إن لم يهتم بهم، ويقدم لهم أنسب الطرق والوسائل المعينة والأنشطة الإثرائية وفقاً لحاجاتهم ، فإنهم يمثلون فاقداً تعليمياً مؤثراً؛ حيث يشعرون بالضآلة، ويفقدون ثقتهم بأنفسهم، وهذا بدوره يؤدى إلى زيادة رغبتهم فى الابتعاد عن الدراسة والمدرسة والتسرب منها، ممثلين بذلك أعباء اجتماعية واقتصادية على المجتمع مما يعوق تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.

تعريف المتعلمين بطيئي التعلم:

يعرف كروكشانك (1971: 5) الأطفال بطيئى التعلم بأنهم أولئك الأطفال الذين ثبت أن لديهم معدل ذكاء يترأوح فيما بين (80 - 95) درجة، وبالتالي فهم يلقون صعوبة فى مسايرة باقى تلاميذ الفصل، ويقع بطيئو التعلم من الناحية العقلية فى المستوى الأدنى من مجموعة الأطفال الأسوياء.

ويصنف فؤاد أبو حطب ومحمد السروجي (1980: 268)، المتعلم بطيء التعلم تحت التأخر الدراسى ، ويشير إلى أنه المتعلم الذى تتراوح نسبة ذكائه بين (75 - 90) درجة.

ويُستخدم مصطلح بطيئي التعلم، للتعبير عن المتعلم الذى لا يستطيع أن يحصل فى نفس مستوى زملائه فى الدراسة، ويقع بين المتعلمين الذين تنحصر نسبة ذكائهم بين (75 - 90) درجة.(فاروق صادق، 1982: 85).

ويذكر كيرك Kirk (1982) أن فئة بطيئى التعلم هى فئة المتعلمين الذين تبلغ نسبة ذكائهم بين(75– 90) درجة، وهذه الفئة قابلة للتعلم، ويمكن أن تدرس بالفصول العادية مع رعاية خاصة.(فاروق صادق، 1982: 83).

ويشير بل Bell (1986) إلى أن بطيئى التعلم فى الرياضيات هم الذين يتعلمون بدرجة أكبر بطئاً من أقرانهم، ويعجزون عن تعلم مادة الرياضيات الجديدة، بالمعدل الذى يقدمها به المعلم ونسبة ذكائهم منخفضة عن المتوسط.(فوزية حداد، 1990: 12).

بينما يشير رجاء أبو علام ونادية شريف (1989: 200) إلى أن بطيئى التعلم هو مصطلح يطلق على المتعلمين الذين تقع نسبة ذكائهم بين (70 - 84) درجة ويطلق عليهم الفئة الحدية.

وقدمت فوزية حداد (1990: 94) تعريفاً لبطيئى التعلم ينص على أنهم مجموعة من المتعلمين الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين (75 - 90) درجة، كما تقيسه اختبار المصفوفات المتتابعة، وهو اختبار ذكاء غير لفظى.

وتشير عزة الدعدع وسمير أبومغلي (1992: 10) إلى أن هناك تعريفاً سيكومترياً لبطء التعلم ظهر بعد تطور حركة القياس النفسي، على يد بنيه يعتمد على نسبة الذكاء، كمحك فى تعريف الإعاقة، وقد اعتبر أن الأفراد الذين تقل نسبة ذكائهم عن (91)درجة بطيئو تعلم. كما يوجد تعريف اجتماعى لبطء التعلم، يركز على مدى نجاح الفرد أو فشله فى الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه، مقارنة مع أصدقائه من نفس المجموعة العمرية وعليه يعتبر الفرد معوقاً أو بطيئاً.

ويعرف شلبى سعيد (1992: 50 - 51) المتعلمين بطيئى التعلم بأنهم فئة المتعلمين الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين (75 - 90) درجة ومستوى تحصيلهم فى الرياضيات، أقل من مستوى تحصيل أقرانهم فى نفس الصف الدراسي، وعادة ما يتساوون فى عمرهم الزمنى مع أقرانهم إلى حد كبير.

أما جابر عبد الحميد (1994: 441) فيعرف بطيئى التعلم على أنهم المتعلمين ذوى نسبة ذكاء تتراوح بين (70- 85) درجة.

وقدم محمد حمادة (1995: 63) تعريفاً ينص على أن بطء التعلم يوصف به المتعلم الذى يجد صعوبة فى التعلم، بسبب انخفاض مستوى تحصيله عن متوسط تحصيل أقرانه، الذين هم فى نفس مستوى عمره وذلك بسبب قصور فى مستوى ذكائه أو قدرته على التعلم، وتتراوح نسبة ذكائه بين (75- 90) درجة، كما تقيسها اختبارات الذكاء غير اللفظية.

ونظراً لتعدد واختلاف وتداخل تعريفات رجال التربية وعلماء النفس لمصطلح بطيء التعلم، والتى قد ترجع إلى المحك أو المعيار الذي يتخذونه أساساً في تعريفهم لبطيء التعلم، يقدم مؤلف الكتاب تصنيفاً لتعريفات بطيء التعلم التي تعتمد على الذكاء، ومستوى التحصيل ، وموقعهم بالنسبة للعاديين والمتخلفين عقلياً، وزمن التعلم كما يلى:

★ تعريفات اعتمدت على نسبة الذكاء:

يتفق كل من وفؤاد أبوحطب ومحمد السروجي (1980) ، وجابر عبدالحميد (1994) أن الأطفال بطيئى التعلم هم : "الأطفال الذين تقع نسبة ذكائهم بين(70-90) درجة" .

ويكاد يتطابق معهم تعريف عوادة وعبير (Awadh & Abear, 1990: 5) حيث يشير إلى أن: "مصطلح بطيئى التعلم يستخدم لوصف الأطفال على مدى مقياس ذكاء (70- 89) باستخدام اختبار الذكاء الفردي المعياري".

ويعرفه ميك(Mike, 2001: 1) بأنه: "ذلك الطفل الذي تتراوح نسبة ذكائه بين (71 – 84)".

★ تعريفات اعتمدت على مستوى التحصيل:

المتعلم الذي حيث تُعرفه بريدنان (Brenan, 1974: 5) بأنه : " هو ذلك المتعلم غير القادر على التعامل مع العمل المدرسي بالمقارنة بأقرانه ".

ويتفق معها في الرأي جريفين (Griffin,1978: 13) فيعرفه على أنه: " ذلك يفشل في التعلم ولا يحقق نفس المعدل الذي يحققه المتعلمون الآخرون".

ويؤكد هذا المعنى براون وايلاأورد (Brown& Aylawrd,1987: 27) فيعرفاه على أنه: " الطفل الذي تعد قدرته على التعلم فى كل المجالات متأخرة بالمقارنة بالأطفال في نفس العمر الزمني".

ويتفق معهم رأو (Rao ,2001: 1) حيث يعرفه على أنه: المتعلم الذي يتميز بضعف أدائه في الاختبارات المدرسي ".

★ تعريفات اعتمدت على نسبة الذكاء ومستوى التحصيل:

فيعرفه حسن شحاتة ومحبات أبو عميرة (1994: 100):أن بطيء التعلم تقع نسبة ذكائه بين (70-90) درجة ، ومستوى تحصيله لجوانب التعلم المعرفية يقع فى المستوى الإرباعى الأدنى.

وتتفق مع ذلك أمل المجرسي (2002: 175) التي تعرفه على أنه: " ذلك الطفل الذي تتراوح نسبة ذكائه بين (75 -90)، ويتصف هذا الطفل بقصور في قدرته على مواءمة نفسه مع ما يعطى له من مناهج في المدرسة العادية ، وذلك لقصور نسبة الذكاء لديه ، ويكون متراجعا فى تحصيله الأكاديمي قياسا إلى تحصيل أقرانه من نفس الفئة العمرية ".

وتؤكد هذا المعنى كلير فهيم (2003: 21) حيث أنها قدمت تعريفاً ينص على أن: كل طفل يجد صعوبة فى مواءمة نفسه للمناهج الدراسية بسبب قصور بسيط في ذكائه أو في قدرته على التعلم حيث تتراوح نسبة ذكائه بين (74 – 90).

تعريفات اعتمدت على نسبة الذكاء ومستوى التحصيل وموقعهم بالنسبة للعاديين والمتخلفين عقلياً:

حيث يتفق رجاء أبو علام ونادية شريف (1989) فى تعريفهما لبطيئى التعلم فيعرفونهم على أنهم: "هم الأطفال الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين (70-84) ويطلق عليهم أحيانا الفئة الحدية وهم أقرب إلى العاديين من حيث القدرة على المواءمة ، إلا أن قدرتهم على التعلم محدودة".

وتؤكد ذلك زينب شقير (1999: 45) حيث عرفتهم بأنهم : "فئة المتعلمين الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (70- 90)، وتمثل فئة أقل من المتوسط في التحصيل الدراسي ، أي أنها فئة المتأخرين أو المتخلفين دراسياً إلا أنه لا يمكن اعتبارها فئة متخلفة عقلياً".

ويتفق مع ذلك تعريف شو وجونز (Shaw &Gouwens, 2002: 1) حيث عرفاه على أنه "تلميذ منخفض التحصيل ذو نمو متأخر ، يعانى من قصور بسيط فى الذكاء ، ويقع فى المنطقة الفاصلة بين الأطفال العاديين والمتخلفين عقلياً".

* **تعريفات اعتمدت على زمن التعلم:**

فيرى السيد عبدالحميد (2000: 141) أن مصطلح بطيء التعلم يشير إلى: " سرعته في فهم وتعلم ما يوكل إليه من مهام تعليمية مقارنة بسرعة فهم وتعلم أقرانه في أداء نفس المهام التعليمي حيث إن هذا النوع من المتعلمين يقضي زمنا يساوى ضعف الزمن الذي يستغرقه المتعلم العادي في التعلم ".

وبالرغم من تعدد التعريفات فإنه يمكن لمؤلف الكتاب أن يستخلص عدد من النقاط التي تمثل سمات لهذه الفئة يعرض لها كما يلي:

أ. نسبة الذكاء أقل من المتوسط حيث تتراوح بين(70- 90) درجة.
ب. انخفاض مستوى تحصيلهم عن أقرانهم في نفس الصف الدراسي.
ج. مستوى تحصيلهم أقل من المتوسط.

د. يستغرقون وقتاً أطول في التعلم مقارنة بأقرانهم.

وعلى ضوء تلك الجوانب المستخلصة يقدم مؤلف الكتاب تعريفاً لبطيء التعلم ينص على أنه هو ذلك المتعلم الذي تتراوح نسبة ذكائه بين(70-90) كما تقيسها اختبارات الذكاء غير اللفظية حيث تكون قدراته العامة تحت المتوسط ، ويكون مستوى تحصيله الدراسي أقل من المتوسط ، كما يستغرق وقتا أطول في التعلم بمقارنته بأقرانه، أي يكون بطيئاً في اكتساب المهارات الدراسية أو المعرفية.

★ حدود فاصلة بين مفهوم بطء التعلم وبعض المفاهيم المرتبطة به:

يختلف مفهوم بطء التعلم عن بعض المفاهيم الأخرى المرتبطة به، مثل مفهوم صعوبات التعلم، وعدم القدرة أو العجز عن التعلم، والإعاقة العقلية والتأخر الدراسي.

وفيما يلي يقدم المؤلف عرضاً لهذه المصطلحات والتمييز بينها وبين بطء التعلم:

يختلف مفهوم بطء التعلم عن مفهوم صعوبات التعلم؛ فالمتعلم بطئ التعلم هو ذلك المتعلم الذي تتراوح نسبة ذكائه بين (75 - 90) درجة كما تقيسه اختبارات الذكاء سواء أكانت جمعية أم فردية، ومستوى تحصيله أقل من مستوى تحصيل أقرانه فى نفس مستوى الصف الدراسي.

ويذكر أحمد عواد (1988: 27) أن صعوبات التعلم أو المتعلم الذى يعاني من صعوبة فى التعلم، فيعرف على أنه المتعلم الذى يظهر انخفاضاً فى التحصيل الفعلي عن التحصيل المتوقع له، ويتميز بذكاء عادي أو فوق المتوسط.

ويشير سُليمان عبدالواحد (2008: 37) إلى أن بطء التعلم كمفهوم يختلف عن صعوبات التعلم؛ فبمقارنة نسبة الذكاء لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم والأفراد بطيئي التعلم، نجد أن الأفراد بطيئي التعلم نسبة ذكائهم أقل من المتوسط بينما الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وكما أجمعتْ تعريفات صعوبات التعلم هو أن نسبة ذكائهم

متوسطة أو فوق المتوسطة ، وهو أحد الفروق المميزة بين فئتي الأفراد من الوجهة العملية.

وهناك فرق كبير بين بطء التعلم والإعاقة العقلية؛ فالمتعلم بطئ التعلم يكون منخفض التحصيل أو متأخر عقلياً، وينتج ذلك عن انخفاض فى معامل الذكاء عن المتوسط ونقص الدافعية نحو التعلم نتيجة لبعض العوامل البيئية، والمسببات المختلفة التى قد تتعلق بالفرد خارج المدرسة وهو قابل للتعلم.

أما مفهوم الإعاقة العقلية فيعنى انخفاض واضح فى الذكاء عن (70) درجة وينتج بسبب عدم اكتمال النمو العقلى، ويصعب معه التعامل مع البيئة.

كذلك يُميّز حامد زهران (1988: 9) بين البطء في التعلم والتخلف الدراسى؛ حيث يشير إلى أن فئة المتخلفين دراسياً هى تلك الفئة التى تعانى من تخلف أو تأخر أو نقص فى التحصيل، لأسباب عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية؛ حيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادى أو المتوسط بأكثر من انحرافيين معياريين سالبين.

ويشير السيد عبدالحميد (2000: 133) إلى أن المتأخرين أو المتخلفين دراسياً فئة تنقصهم القدرة على التحصيل نتيجة عوامل اجتماعية أو اقتصادية، أو انفعالية أو نفسية، أو عقلية متعددة، ومنها أسباب ترجع إلى المنزل، وأخرى تتعلق بالمدرسة والرفاق، ومنها ما يتعلق بالمتعلم نفسه، فالمتخلف دراسياً هو ذلك المتعلم الذي لا يستطيع أن يحقق المستوى التحصيلى أو الدراسي المناسب ، كما أننا نجده ضعيفاً في مواد معينة وضعيفاً جدا في مواد أخرى.

وعلى الرغم من أن الطفل المتأخردراسياً يتمتع بمستوى ذكاء عادي على الأقل فإنه يخفق في الوصول إلى مستوى تحصيل دراسي يتناسب مع قدراته، أما إذا كان مستوى ذكائه أقل من المتوسط فإنه لا يكون متأخراً دراسياً بل بطيء تعلم تنحصر نسبة ذكائه بين (70-90 درجة).

وأخيراً يعرض المؤلف للجدول التالي الذى يقارن من خلاله بين مفهـوم بـطء التعلم وبعض المفاهيم الأخرى المرتبطة به.

جدول (1) التمييز بين مفهوم بطء التعلم وبعض المفاهيم المرتبطة به.

المصطلح	ذكاء المتعلم	الأسباب	الأعراض
بطء التعلم **Slow Learner**	يتراوح بين 70 - 85 70 - 90، 75 - 90	- ضعف فى البنية - نقص عضوي (ضعف فى السمع أو البصر) - نقص فى الدافعية للتعلم - أسباب تربوية مثل زيادة عدد المتعلمين داخل الفصل	معدل نمو أقل، أقل طولاً، أثقل وزناً، ضعف قدرته على التذكر، سريع الانفعال، لديه اتجاه سالب نحو نفسه والمدرسة.
صعوبات التعلم **Learning Difficulties**	متوسط أو مرتفع الذكاء	- عوامل خاصة بالمتعلم سواء كانت نفسية - عقلية - جسمية - عوامل أخرى مرتبطة بالأسرة، المدرسة، المجتمع، البيئة	صعوبة فى النطق، ضعف مستوى التمكن من المهارات الأساسية، الإحساس بالعجز، وعدم الثقة بالنفس
عدم القدرة على التعلم **Learning Disability**	متوسط الذكاء	- خلل وظيفى فى جوانب المخ - مشكلات سلوكية	- الاشتباه فى خلل بالمخ - اضطرابات فى الذاكرة، الإدراك، التفكير، الانتباه

جدول (1) التمييز بين مفهوم بطء التعلم وبعض المفاهيم المرتبطة به.

المصطلح	ذكاء المتعلم	الأسبـاب	الأعـراض
الإعاقة العقلية **Mental Retardation**	انخفاض واضح في الذكاء	- عوامل عضوية بالمخ - عدم اكتمال النمو العقلي	- العجز عن التعلم - عدم القدرة على التوافق مع البيئة
التأخر الدراسي **Backwardness**	منخفض الذكاء	- عوامل خلقية. - عوامل وظيفية	- انخفاض عام في التحصيل. - العجز عن مسايرة الزملاء.

أسباب بطء التعلم:

يلخص المؤلف فيما يلي أهم أسباب البطء في التعلم والتي منها:

1- ضعف البنية الجسمية:

كثيراً ما يكون المتعلم بطئ التعلم ضعيف البناء الجسمى على وجه العموم، وبذا يكون عرضة للأمراض، وينخفض تحصيله الدراسي وتصبح مهاراته ضعيفة.

2- النقص العضوي:

يعتبر النقص العضوى من أسباب بطء التعلم، ولا شك أن ضعف البصر أو السمع أو أي حاسة أخرى عند المتعلم، يتسبب في عدم تحصيله بالدرجة الكافية، وبالتالى فالمتعلم الذى لا يستطيع أن يرى جيداً ما يكتبه المعلم، أو يسمع ما يريد المعلم أن يقوله لا يستطيع أن يتتبع جيداً شرح المعلم.

كل هذه الأمور وغيرها تؤثر على انخفاض مستوى تحصيل المتعلم عن أقرانه، الذين هم في نفس مستوى صفه الدراسي، ولهم نفس عمره الزمني تقريباً.

3- نقص الدافعية نحو التعلم:

تلعب الدافعية دوراً هاماً فى مستوى تحصيل المتعلمين، وهناك بعض المتعلمين الذين يبدون متخلفين فى تحصيل بعض المواد الدراسية مثلاً؛ لأن الدافع لديهم لتعلم هذه المواد ضعيف بالإضافة إلى ضعف قدراتهم فى تحصيل هذه المواد.(شلبى سعيد، 1992: 52).

كما أن هناك مجموعة من الأسباب تتعلق بالمناخ التعليمي تؤدي إلى انخفاض تحصيل بطيئي التعلم فى مختلف المواد الدراسية منها:

- ✓ طريقة التدريس المتبعة التي تتمثل فى شرح المحتوى شرحاً مجرداً بعيداً عن الاستعانة بالمحسوسات، على الرغم من أن العديد من المفاهيم العلمية تحتاج إلى التبسيط من خلال الصور والرسوم والنماذج الحسية.
- ✓ المبالغة فى طول محتوى المنهج وكثرة الموضوعات فى كل مقرر دراسى.
- ✓ بدء المتعلم خطوة جديدة قبل أن يتعلم الخطوات الأساسية السابقة.
- ✓ عدم كفاية الزمن المخصص لتعلم بعض الموضوعات العلمية.
- ✓ عدم توافر الجو المدرسى المناسب الذى يوفر للطالب فرصة للنجاح ويشجعه على التحصيل.
- ✓ إهمال المناهج لميول المتعلمين وقدراتهم واحتياجاتهم.
- ✓ عدم توافر وسائل الأيضاح والمعامل فى معظم المدارس.
- ✓ أساليب العقاب من قبل بعض المعلمين للتلاميذ مثل الطرد خلال الحصة.
- ✓ الامتحانات التقليدية.
- ✓ تفرقة المعلم فى تعامله مع المتعلمين ، وكثرة المقارنة بينهم ، مما يزيد من الإحساس بالفشل والدونية.

خصائص المتعلمين بطيئي التعلم:

عند التعرض لخصائص المتعلمين بطيئى التعلم يشير مؤلف الكتاب إلى أن المتعلم بطيء التعلم حتى وإن اختلف عن أقرانه العاديين ، من حيث بعض المظاهر العقلية والجسمية، إلا أن شأنه شأن المتعلم العادي، يعتبر وحدة بشرية لها شخصيتها وكيانها، ودوافعها الفسيولوجية، وانفعالاتها وكيانها الاجتماعى، ولها قدرتها على اكتساب أنماط السلوك والميول والاتجاهات والمهارات، بل إن الفروق بين المتعلمين بطيئى التعلم والعاديين هى فروق فى الدرجة وليس فى النوع.

وانطلاقا من مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين العاديين داخل الفصل الدراسي الواحد ، فإن هناك فروقاً فردية بين المتعلمين بطيئى التعلم أيضاً ، مع الأخذ في الاعتبار أن هذه الفروق هي فروق في الدرجة وليست في النوع ، فالمتعلم بطيء التعلم له شخصيته وخصائصه التي تميزه عن الأطفال العاديين.

وهناك من الشواهد ما يوضح أن هؤلاء المتعلمين لديهم نفس الخصائص التى توجد فى الأطفال الآخرين، وفيما يلى يستعرض المؤلف أهم الخصائص التى استخلصها من الدراسات والبحوث للتلاميذ بطيئى التعلم:

1. الخصائص الجسمية:

يتصف المتعلمين بطيئو التعلم بصفات جسمية تميزهم عن أقرانهم العاديين، فمعدل النمو لديهم أقل فى تقدمه بالنسبة لمتوسط نمو المتعلمين العاديين، ومن الناحية الصحية تشير الدراسات إلى أن الطفل بطيئي التعلم يعاني خلال حياته قبل المدرسة من مجموعة من الأمراض والمتاعب البسيطة ، وهو ما نطلق عليه الضعف العام، ويمكن أن ترجع إلى الوراثة أو الظروف البيئية بعد الولادة، كسوء التغذية فى الأعوام الأولى، وقلة النوم والتعب، وكلها عوامل تؤدى إلى إعاقة نمو الطفل وتضعف من طاقاته.

2. الخصائص الانفعالية:

يتسم المتعلم بطئ التعلم بسرعة الانفعال، وشدة الحساسية، والخجل، والقلق، وغالباً ما تكون لديه اتجاهات سالبة نحو نفسه ونحو المدرسة والمجتمع ككل، وذلك نتيجة إحساسه بالفشل والعجز مما يشعره بالإحباط واليأس، وعدم تقبل الذات، وهذا قد يدفع البعض منهم إلى أن يكون عدوانياً نحو زملائه ونحو مدرسته، وقد يدفع البعض الآخر إلى أن يكون انطوائياً يهرب من المدرسة، وقد يترتب على ما سبق حرمان المتعلم بطئ التعلم من المشاركة الإيجابية الفعالة فى الفصل الدراسى، ويصبح المتعلمين بطيئو التعلم معروفين عند وصولهم إلى المرحلة الثانوية لبعضهم البعض، ولوالديهم ولمعلميهم وللطلبة الآخرين كفئة من الفاشلين، وبالتالى لا يبادرون إلى محاولة العمل ولا يكلفون أنفسهم معاناة فعل أى شئ.

3. الخصائص العقلية:

حددت العديد من الدراسات والبحوث السابقة الخصائص العقلية للتلاميذ بطيئى التعلم فيما يلي:

- لديهم ضعف فى القراءة.
- أنهم فئة قادرة على التعلم، فى حدود ما تمتلكه من قدرات وإمكانات واستعدادات، ولكن بدرجة تقل عن المتعلم المتوسط.
- أنهم أقرب ما يكونوا إلى العاديين من حيث القدرة على المواءمة.
- مستوى تحصيلهم منخفض عن متوسط تحصيل أقرانهم العاديين.
- هذه الفئة من المتعلمين تدرس فى الفصول العادية، وتحتاج إلى رعاية خاصة.
- الفروق بين المتعلمين بطيئى التعلم والعاديين فروق فى الدرجة وليس النوع؛ إذ تتراوح نسبة ذكائهم بين (75 - 90) حسب أكثر التعريفات.
- يستخدم المتعلمين بطيئو التعلم التفكير المجرد ، والرموز بدرجة محددة.

- يجدون صعوبة فى التمييز بين الأشياء التى تحتاج إلى درجة عالية من التفكير.
- لا يستطيعون التركيز لفترات طويلة.

وعلى الرغم من ذلك فإن بطيئى التعلم كمجموعة يختلفون عن بعضهم البعض اختلافات شاسعة من حيث هذه الخصائص، وهم ليسوا على درجة واحدة من التجانس العقلي، وينبغى أن نلاحظ أنه على الرغم من أن هذه الخصائص العقلية تحد من قدراتهم على التعلم ، إلا أنه يمكن تعليمهم وإعدادهم للاعتماد على أنفسهم.(طلعت عبد الرحيم ، 2000: 97).

4. الخصائص التعليمية:

يتميز المتعلمين بطيئو التعلم بمجموعة من الخصائص التربوية ، تلك الخصائص التى تميزهم عن أقرانهم العاديين داخل حجرة الدراسة، والتي لابد من التعرف عليها عند التعامل معهم، وتتمثل الخصائص التربوية للطلاب بطيئى التعلم في:

- انخفاض تحصيله في معظم المواد الدراسية، أو في إحدى هذه المواد.
- أعمال سنة منخفضة.
- غير منظم في عمله.
- مشوش في التفكير وطريقة العمل.
- أقل إنصاتا للمعلم ، وأقل تنفيذاً لإرشادات المعلم داخل الفصل.
- ضعف القدرات القرائية والحسابية.

(زينب شقير ، 2005: 42−43)،(Warnemuende, 2005: 1-2) .

أساليب تحديد وتشخيص المتعلمين بطيئي التعلم:

تعددت الطرق والأساليب التى تم استخدامها فى الدراسات والبحوث السابقة لتحديد وتشخيص المتعلمين بطيئى التعلم، ويمكن إيجاز تلك الأساليب فيما يلي:

1- اختبارات الذكاء.
2-السجلات المدرسية.
3-اختبارات البنية المعرفية.
4-اختبارات متطلبات المادة الدراسية.
5-تحصيل المتعلمين.
6-الاختبارات التحصيلية
7-آراء المدرسين القائمين على التدريس
8-قياس اتجاهات المتعلمين.
9-اختبارات القدرات العقلية.

وجدير بالذكر أن هذه الأساليب لم تستخدم جميعها فى دراسة واحدة من الدراسات، ولكن كل دراسة استخدمت واحداً أو أكثر منها حسب ما تقتضيه ظروف هذه الدراسة.

وفي هذا الصدد يشير مؤلف الكتاب إلى أن أفضل الطرق فى تحديد المتعلم بطيء التعلم هى أن نعطى لكل تلميذ اختبار ذكاء فردى، ولكن هذه الطريقة تحتاج إلى وقت وجهد وأشخاص مؤهلين للقيام بهذه الاختبارات، ومن هنا كان لابد من اللجوء إلى بعض الوسائل الأخرى لتحديد فئة بطيء التعلم والتى منها:

❖ **دراسة تقدم المتعلمين فى الأعمار والمستويات الدراسية المختلفة:**

حيث إن الفشل فى تحقيق مستويات النجاح، يرجع إلى القصور العقلى وبذلك يمكن أن نتخذ من كبر سن المتعلم فى أى سنة دراسية دليلاً افتراضياً على بطء التعلم، وهذا على أساس أن المتعلمين ملتحقين بالمدرسة فى نفس السن، وبناء على هذا فلابد أن يكون هناك سجل لكل تلميذ، وأن تستخدم نتائج الاختبارات التحصيلية المقننة التى أجريت له.

❖ **استخدام اختبارات الذكاء الجمعية:**

حيث تتميز هذه الاختبارات بسهولة تطبيقها، ورخص تكاليفها، وضآلة الجهود الذى يبذل فى أدائها، وكل هذا يساعد على استخدامها.

كما تعرض عزة الدعدع وسمير أبومغلي(1992: 22 - 31) بعض الأساليب التى يمكن من خلالها تحديد المتعلمين بطيئى التعلم والتى منها:

1. فحص سجل الأعمار الخاص بالصف فى المدرسة.
2. فحص سجل التحصيل المدرسى السابق لهؤلاء المتعلمين.
3. تطبيق اختبارين من الاختبارات الجمعية للذكاء، أو صورتين متبادلتين لاختبار واحد على جميع المتعلمين
4. إعطاء اختبارات فردية لكل تلميذ، أو لهؤلاء المتعلمين التى أظهرت الحقائق السابقة أنها متناقضة أو مضللة أو غير دقيقة.

ويشير شلبى سعيد (1992: 57) إلى العديد من الدراسات والبحوث السابقة التى اتفقت على تحديد المتعلمين بطيئى التعلم من خلال:

- الاختبارات التحصيلية المقننة.
- اختبارات الذكاء غير اللفظية الجمعية والفردية.
- التحصيل الدراسى السابق.
- السجلات المدرسية.
- قياس الدافعية نحو التعلم.
- اختبارات البنية المعرفية.
- اختبارات القبول للمستوى التعليمى اللاحق.

وأشار إلى أن هذه الأساليب لم تستخدم فى كل دراسة ككل، وإنما معظم الدراسات استخدمت أكثر من أسلوب أو طريقة لتحديد هذه الفئة، وذكر أنه اعتمد فى تحديد عينة دراسته على:

- اختبار الذكاء المصور، إعداد أحمد زكي صالح.

- السجلات المدرسية
- آراء المعلمين والمعلم الحالى لمادة الرياضيات.

ويؤكد طلعت عبد الرحيم (2000: 89) على أنه يجب عدم الاعتماد على مصدر واحد فقط في تشخيص بطيئى التعلم بل لابد من استخدام الأسلوب المتعدد المداخل من حيث مصادر المعلومات.

أساليب وطرق تعليم بطيئى التعلم:

إذا كان المتعلمين بطيئو التعلم يتعلمون نفس المعلومات التي يتعلمها المتعلمين العاديون، ويمرون بنفس الخبرات التي يمر بها المتعلمين العاديون، فهم فى حاجة إلى استخدام طرق وأساليب تدريسية خاصة تتناسب مع قدراتهم ونقاط الضعف لديهم.

وقد أكدت دراسة نوليت وتيندال (Nolet & Tindal, 1994) على ضرورة استخدام طرق تدريسية مناسبة للطلاب بطيئى التعلم حتى يمكنهم اكتساب المعارف المختلفة.

كما أشار بالتيشيف (Paltyshef,1992:34) إلى أن المتعلمين بطيئى التعلم لا يحققون مستويات مرتفعة فى التحصيل إلا أنهم قد يكونون موهوبين فى مجالات أخرى لذلك يجب على المعلمين أن يبحثوا عن طرق تعليمية مناسبة لكي يظهر كل طالب أفضل ما لديه.

وقد أثبتت دراسة جينتل وآخرين (Gentile et al, 1995) أنه عندما تطبق طرق التدريس المناسبة فإنه لا يوجد اختلاف فى معدل تذكر (إستدعاء) المعلومات بين المتعلمين بطيئى التعلم وسريعي التعلم.

وفي السطور التالية يعرض المؤلف بشكل موجز لهذه الطرق والأساليب والاستراتيجيات التدريسية:

1. أسلوب تحليل المهمة:

يعتبر هذا الأسلوب التعليمي من أهم أساليب التعليم والتدريس العلاجي الناجحة والتي تستخدم لكل الحالات التي تعانى من انخفاض فى التحصيل ومنها بطيئو التعلم والخطوات التي يتم إتباعها عند تحليل مهمة تعليمية تتمثل فى الآتي:

1. تحديد طرق الاتصال الإدراكي لاستقبال المهمة التعليمية ، أي هل الطريقة تعتمد على السمع أو البصر أو كليهما.
2. تحديد النظام الحسي الإدراكي اللازم للتعرف على المهمة التعليمية (الاعتماد على حاسة أم أكثر).
3. تحديد طبيعة المهمة التعليمية هل هي لفظية أو غير لفظية.
4. تحديد الهدف الاجتماعي للمهمة التعليمية.
5. تحديد العمليات العقلية اللازمة للتعبير عنها.

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى فاعلية استخدام أسلوب تحليل المهمة فى تنمية تحصيل المتعلمين بطيئى التعلم في المواد الدراسية المختلفة ، منها دراسة جيلبواسير (Gelbwasser, 1984) التي استخدمتها في تنمية التحصيل لدي المتعلمين بطيئى التعلم في المدارس العليا ، ودراسة محسن عبد القادر (1994) التي استخدمها في تنمية تحصيل المتعلمين بطيئى التعلم بالصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم واتجاهاتهم العملية.

2. التعلم التعاوني:

يشير إسماعيل الأمين (2001: 219) إلى أن استراتيجية التعلم التعاوني تتخذ أشكالا مختلفة من التعلم ضمن الإطار التعاوني ، وكلها تنطوي على تشكيل جماعات أو مجموعات صغيرة يساعد فيها كل عضو سائر الأعضاء، على أن يتعلموا مادة معينة، إلى أن يصل جميع الأعضاء في تعلمهم إلى درجة الإتقان حسب الأهداف المنشودة.

ويضيف جابر عبدالحميد (1999: 122) بأن التعلم التعاوني يتميز بميزة هامة وهى أنه ينمى التكامل بين المتعلمين في فصول العلوم الشاملة، حيث يساند المتعلمين ذوو الإنجاز العالي المتعلمين ذوى الإنجاز المنخفض.

وتشير نتائج دراستي واطسن ورانجل (Watson & Rangel, 1989)، وود وجونز (Wood & Jones, 2000) إلى فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تنمية تحصيل المتعلمين بطيئى التعلم في مادة العلوم، كما تشير نتائج دراسة محمد خليل (1993) إلى فاعلية استخدام الأنشطة الجماعية في تدريس الهندسة في تنمية بعض المهارات لدى المتعلمين بطيئى التعلم بالصف السابع الأساسي.

3. الألعاب التعليمية:

الألعاب التعليمية عرّفها أحمد اللقانى وعلى الجمل (1999: 36) بأنها: " نشاط منظم يقوم به لاعب أو مجموعة من اللاعبين وفق مجموعة من القواعد ، لتحقيق هدف معين، وذلك تحت توجيه وإشراف المعلم حينما يتطلب الموقف ".

وتعرّفها ثناء العاصي (1995: 64) على أنها: " وسائل تعليمية يستخدمها الطفل مصحوبة بنشاط حركي وعقلي منظم وفق مجموعة من القواعد، ويتفاعل معها الطفل بغية تحقيق أهداف تعليمية محددة بوضوح من قبل المعلم".

والألعاب التعليمية توفر البهجة والمتعة والسرور ، وتدفع الملل والضجر من نفوس المتعلمين، وتساعد على تحويل المتعلمين السلبيين الذين يعانون من العزلة والانطواء إلى مشاركين إيجابيين في العملية التعليمية.(فريدريك بل ، 1986: 224)

وقد اتفقت نتائج الكثير من الدراسات والبحوث أمثال: عايدة إسكندر (1993)، وائل عبد الله (1994)، ومحمد حمادة (1995) على فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تنمية المفاهيم الرياضية لدى المتعلمين بطيئى التعلم.

4. الطريقة المعملية:

وفي هذه الطريقة يذهب المتعلم إلى المعمل لكي يصمم ويخطط ويبحث ويكتشف ومن ثم يمارس عمليات العلم ويصل بنفسه، وبتوجيه من المعلم إلى نتائج عملية لم يكن يعرفها من قبل. (عبد السلام مصطفى ، 1998: 74).

وهذه الطريقة تجعل المعمل مجهزا بالمواد ، وبألعاب وألغاز ووسائط سمعية وبصرية، فالنموذج المعملي هو مجموعة من استراتيجيات التعلم والتعليم يرتاد المتعلمين بواسطتها الأفكار العملية من خلال أنواع كثيرة من أنشطة المتعلمين المحكومة، والتي يمكن إجراؤها بصورة فردية يقوم بها المتعلمين، أو من خلال المعلم (عايش زيتون ،1994: 447).

وتشير نتائج دراسة عبير حسن (2003) إلى فاعلية الطريقة المعملية في تنمية التحصيل في مادة الرياضيات لدى المتعلمين بطيئى التعلم، كما أثبتت نتائج دراسة شلبي صيام (1992) فاعلية الطريقة المعملية في تنمية مهارات حل المسائل اللفظية لدى المتعلمين بطيئى التعليم.

5. طريقة التعليم الشخصي لكلر:

يشير أحمد النجدي وآخرين (2003: 243) إلى أن هذه الطريقة تتطلب من بطيئى التعلم الوصول إلى مستوى التمكن ، في كل درس من دروس البرنامج العلاجي المقترح لهم، وذلك قبل الانتقال إلى الدرس الثاني وفى حالة عدم تمكن المتعلم من الوصول إلى مستوى التمكن (الدرجة النهائية) يرجع إلى الدرس نفسه لدراسته.

وقد توصلت محبات أبو عميرة (2000) في دراستها إلى فاعلية استخدام طريقة التعليم الشخصي لكلر فى تنمية تحصيل المتعلمين بطيئى التعلم في مادة الرياضيات.

6. التعلم الفردي:

يعرف محمد الحيلة (2001: 212) التعلم الفردى بأنه مجموعة من الإجراءات لإدارة عملية التعليم بحيث يندمج المتعلم بمهمات تعليمية تتناسب مع احتياجاته ، وقدراته الخاصة ، ومستوياته المعرفية والعقلية ، ويهدف إلي تطويع التعلم وتكيفه ،

وعرض المعلومات بأشكال مختلفة تتيح للمتعلم حرية اختيار النشاط الذي يناسبه من حيث خلفيته المعرفية السابقة ، وسرعته التعليمية ، ونمط تعلمه ، بهدف تحقيق الأهداف المرغوب فيها إلي درجة الإتقان، وتحت إشراف محدد من المعلم".

ويضيف عبد العظيم الفرجاني (2002،60)أن التعلم الفردي يختلف دور المتعلم فيصبح أكثر إيجابية، وأكثر تحملاً لمسئولية تعلمه ، بالإضافة إلى وصوله لتحقيق الأهداف وفقاً لقدراته وخصائصه الفردية فهو اتجاه يسمح للتلميذ بالمرونة فيما يتعلق بخطوات الدراسة ووقتها.

وحيث إن أسلوب التعلم الفردي يعد أحد أساليب وطرق تعليم بطيئى التعلم، لذلك سوف يعرض له المؤلف بشئ من التفصيل على النحو التالي:

خصائص التعلم الفردي:

تتحدد خصائص التعلم الفردي كما ذكرها كل من كمال إسكندر ومحمد ذبيان (1994: 420-421)، وكمال زيتون (2003: 287-288) فيما يلي:

1- يتبع التعلم الفردي منحنى النظم في تخطيط البرامج التعليمية.

2- يتوجه نحو الفرد حيث يكون المتعلم محور العملية التعليمية.

3- يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين ، والفروق داخل المتعلم نفسه.

4- ينمي الخبرة ، والثقة بالنفس ، ويزيد فرص النجاح عند المتعلم نتيجة تفاعله مع المادة التعليمية ، واشتراكه في اختيار أسلوب تعلمه.

5- يؤكد على إتقان التعلم ، إذ لا يستطيع المتعلم الانتقال من وحدة تعليمية إلى أخرى إلا بعد إتقان الوحدة الأولى.

6- يعطي دوراً جديدا ومهماً للمعلم ، إذ يصبح مرشداً وميسراً ومنسقاً لمصادر التعلم، ومنشطاً وموجهاً للمتعلم في جهوده التعليمية.

مبادئ التعلم الفردي:

هناك مجموعة من المبادئ النفسية والتربوية التي يقوم عليها التعلم الفردي، يذكرها محمد الحيلة وتوفيق مرعي (1998: 84-90) على النحو التالي:

1. تحديد الأهداف التعليمية يزيد من فاعلية التعلم.
2. التعرف إلي التعلم السابق ضروري لبناء التعلم اللاحق.
3. تحديد نقاط القوة لدى المتعلم لتعزيزها ، ونقاط الضعف لمعالجتها ، أمر يسهل التعلم.
4. تيسير نشاط المتعلم يجعل التعلم أكثر فعالية.
5. تقديم التغذية الراجعة الفورية يؤثر في فعالية التعلم.
6. توافر سرعة تعلم خاصة بكل متعلم وفقاً لقدراته الخاصة.
7. إتقان التعلم السابق شرط ضروري للتعلم اللاحق.
8. استخدام الاختبارات القبلية والذاتية والبعدية يزيد من فعالية التعلم.

أساليب التعلم الفردي:

تتعدد أساليب التعلم الفردي، ولكنها تتقارب جميعاً في المبادئ العامة التي تقوم عليها والتي تركز بوجه خاص على المتعلم، ومن أهم هذه الأساليب:

1- الحقائب التعليمية Instruction Packages.

2- التعلم بمساعدة الكمبيوتر Computer Assisted Instruction.

3- الموديول التعليمي Instruction Modular.

4- خطة كيلر(نظام التعليم الشخصي) Keller's Personalized System of Instruction.

ويرى المؤلف أنه يمكن استخدام التعلم بمساعدة الكمبيوتر كأحد أساليب التعلم الفردي.

التعلم بمساعدة الكمبيوتر:

يذكر كل من محمد الحيلة (2001: 455)، و ماير (Maier, 2003: 2) استخدام الكمبيوتر في التدريس يعد أحد أساليب تفريد التعليم ؛ نظراً لأنه أثناء تعامل المتعلم مع الكمبيوتر خلال عملية التعلم يتمكن من اختيار الموقف التعليمي الذي يناسبه، والموضوع الذي يرغب في التعرف إليه، وسرعة العرض الذي يريد، والاستجابات التي يعتقد أنها مناسبة.

كما أن الكمبيوتر كأداة تعليمية كما يرى كمال زيتون (2004: 218-220) يجعل عملية التعلم ممتعة وذلك من خلال الرسوم المتحركة والصور والرسوم البيانية والألوان والموسيقى، مما يعمل على جذب انتباه المتعلمين ويثير دافعيتهم للتعلم ، ويشعرهم بواقعية الموقف التعليمي، كما أنه يتفاعل مع المتعلم ويوجهه دون كلل أو تعب ، كما أنه يمكن المتعلمين الضعاف من تكرار البرنامج مرات ومرات، ويمكنهم من تصحيح أخطائهم دون الشعور بالخجل من زملائهم.

و تشير نتائج دراسة السعيد عراقي (1997) إلى أن استخدام الكمبيوتر في التدريس يختزل ثلثي الزمن اللازم لإتقان التعلم. وبالتالي فإن الكمبيوتر يعتبر من أنسب الطرق لتعليم المتعلمين بطيئى التعلم ، حيث أنه من المعروف أن المتعلمين بطيئى التعلم يستغرقون زمناً في التعلم يساوى ضعف الزمن الذي يستغرقه المتعلمين العاديون لكي يتقنوا التعلم.

وللكمبيوتر استخدامات كثيرة في عمليتي التعليم والتعلم وهي (برامج التدريب والممارسة – برامج التدريس الخصوصي – برامج المحاكاة – برامج حل المشكلات – برامج الألعاب التعليمية).

تقييم تعلم بطيئي التعلم:

الفرد بطيء التعلم له خصائص معينة تختلف عن أقرانه العاديين ، وبالتالي فهو يحتاج إلى أساليب تقويم معينة ، لتحديد مستواه أثناء عملية التعليم وبالتالي تحديد أوجه القوة والقصور أو الضعف وتوجيه العلاج المناسب له.

لذلك فإن من الأفضل لتقييم أداء المتعلم بطئ التعلم أن يتم مقارنة أدائه مع مقدار ما يتوقع منه حسب معيار الهدف التعليمي ، أي مقارنة المتعلم مع نفسه وقدراته وإمكانياته.(عزة الدعدع ، وسمير أبو مغلي ، 2004: 80).

وهناك مجموعة من الاعتبارات يجب مراعاتها عند تقويم المتعلمين بطيئى التعلم أشار إليها كل من جابر عبدالحميد (2001: 378-382)، صالح هارون (2001: 237)، عزة الدعدع ، وسمير أبو مغلي (2004 : 5)، وزينب شقير (2005: 158) ويعرضها المؤلف على النحو التالي:

1- استخدام التقويم المستمر حيث يعد إحدى الطرق الفعالة لتقويم المتعلمين بطيئى التعلم للوقوف على مستواهم وتقديم العلاج المناسب.
2- تجنب استخدام الأسئلة التي تتسم بالتجريد والرمزية.
3- استخدام اختبارات قصيرة ومتكررة لزيادة فرص المتعلمين للنجاح.
4- استخدام أسئلة سهلة تتناسب وقدرات المتعلمين بطيئى التعلم ، حتى لا يصابون بالإحباط عندما يفشلون في الإجابة عنها.
5- التنوع في الأسئلة من حيث الاختيار من متعدد ، الصواب والخطأ.
6- التدرج في الأسئلة من السهل إلى الصعب.
7- إعطاء واجبات منزلية قليلة ، وأن تكون واجبات منزلية يقدرون على تكملتها بنجاح حيث إن الواجبات الصعبة جداً تغرس مشاعر الإحباط واليأس عند المتعلمين بطيئى التعلم.
8- التنويع في أساليب التقويم بحيث تشمل الاختبارات التحريرية والامتحانات الشفوية.

الفصل الرابع
صعوبات الفهم القرائي
لذوي صعوبات التعلم



الفصل الرابع
صعوبات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم

المقدمة:

تعد صعوبات التعلم Learning Difficulties إحدى فئات التربية الخاصة والتي يصفها المؤلف بأنها فئةذوي المحنة التعليمية أو **"الإعاقة الخفية"** التي لا ترجع إلى سبب واضح وظاهر، ولكنها تعود إلى سبب كامن وخفي وليست مثل أي مرض أو عرض لأي مرض مثل الصداع أو غيره يستطيع أن يشكو منه الطفل إلى المحيطين به، وبالتالي يمكنهم اتخاذ اللازم أمام هذه المشكلة الواضحة، وكذلك لا يستطيع معظم الأطفال أن يشكو منها إن لم يكن كلهم. ومن ثم فقد احتل موضوع صعوبات التعلم موقعاً هاماً خلال القرن التاسع عشر والثلث الأخير من القرن الماضي، فمع بدايات السبعينات من القرن الماضي أصبح هذا الموضوع مألوفاً لدى جميع المشتغلين بالتربية الخاصة، حيث استخدم معظم المربيين وعلماء علم النفس مفهوم - صعوبات التعلم في منتصف السبعينات للدلالة على خصائص محددة.

ولأن مشكلة صعوبات التعلم من المشكلات الخطيرة التي تواجه المتعلمين وتمتد آثارها إلي المجتمع، ولأنها أيضاً ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو ثقافة معينة، بل هي مشكلة ذات طابع عالمي، فإن ظاهرة صعوبات التعلم تشغل الكثير من الباحثين والمتخصصين كلاً في مجال تخصصه، فقد حظيت باهتمام الباحثين في كثير من المجالات مثل: علم الأعصاب، علم أمراض الكلام، الطب، التربية، علم النفس التربوى، الصحة النفسية، وغيرها. وقد أطلقت عليها العديد من المسميات العديدة مثل: الأطفال ذوى الإصابات المخية، الأطفال ذوى الإعاقات الادراكية، الأطفال ذوى الاضطراب الوظيفي في المخ، والأطفال ذوى صعوبات التعلم.

ورغم الجهود المبذولة في مجال تقييم ذوى صعوبات التعلم فما يزال المفهوم يكتنفه الكثير من الغموض، ويرجع ذلك إلى مجموعة من الأسباب ومنها تعدد واختلاف الأطر النظرية المفسرة للمجال، وتباين الأسس التقيمية والتشخيصية والتصنيفية لذوى صعوبات التعلم.

وتكمن الصعوبة في التحديد الدقيق لذوى صعوبات التعلم في أنهم مجموعة ليست متجانسة في الأعراض أو طبيعة الصعوبات من جهة، ولإشتراكهم مع كلاً من المعاقين عقلياً بدرجة بسيطة، والمضطرين سلوكياً في معظم الخصائص العامة من جهة أخرى، علاوة على ذلك فإن صعوبات التعلم التي قد يواجهها طفل ما، قد تكون نتيجة لعدم ملاءمة ظروف التعلم (عدم ملاءمة المناهج، تدني مستوى كفاءة المعلم، الحرمان الثقافي، المشكلات الأسرية)، وفي كثير من الأحيان يصعب التمييز الدقيق بين الأسباب الثلاثة السابقة.

وفيما يلي عرضاً موجزاً لتطور مفهوم صعوبات التعلم:

تطور مفهوم صعوبات التعلم:

احتل مفهوم صعوبات التعلم تطوراً هاماً خلال القرن التاسع عشر والثلث الأخير من القرن العشرين، ومع بدايات السبعينات من هذا القرن أصبح هذا المفهوم "صعوبات التعلم" مألوفاً لدي جميع المشتغلين بالتربية الخاصة حيث استخدم معظم المربيين وعلماء النفس مفهوم صعوبات التعلم في منتصف السبعينات للدلالة علي خصائص محددة.

ولازالت محاولات البحث والدراسة تهتم بصعوبات التعلم في مختلف المراحل التعليمية عامة والمرحلة الابتدائية خاصة لكونها الدعامة الأساسية التي تركز عليها المراحل التعليمية الأخرى ومما لا شك فيه ان بعض المحاولات البحثية الجادة اهتمت بدراسة الأسباب التي تؤدي الي إعاقة التعلم بصفة عامة والبعض الآخر اهتم بدراسة هذه الإعاقات والصعوبات الخاصة بتعلم بعض المواد الدراسية مثل اللغة الإنجليزية في

مرحلة مبكرة والقراءة والحساب وغيرها من الصعوبات التي تبدأ في الظهـور في هـذه المرحلة وتنمو وتتضخم.

و تتزايد صعوبات التعلم نتيجة الي الجـو الضاغط عليهم في مجتماعتنـا، والضغط المادي بسبب تزايد المتعلمين الذي ترتب عنه تـزاحم و تـراكم في الفـصول، وكذلك الضغط النفسي الناتج عن التنافس العام الذي يضغط علي الاباء و المعلمـين والمسؤولين، ويتجمع كل ذلـك الـضغط ليـؤثر بـشكل فعـال ورهيـب علـي المتعلم (سيد عثمان، 1990: 18).

ولا يوجد مجال من مجالات التربية الخاصة نما بـصورة سـريعة، ولاقـي اهتمامـاً واسعاً مثل ميدان صعوبات التعلم، فإن أعداد المتعلمين الذين يندرجان في نطاق هـذه الفئة في زيادة مستمرة في السنوات الأخيرة، مما يجعل هذه الفئة من المتعلمين تمثل اكبر الفئات في مجال التربية الخاصة.(Heward, 1996: 190).

وفي هذا الإطار يذكر كيرك وكالفانـت (1988: 40) أن بـدايات هـذا الميـدان قـد تمثلت في إسهامات أخصائيين الأعصاب Neurologists الذين قاموا بدراسـة فقـدان اللغة Aphasia عند الكبار الذين يعانون من إصابات مخية Brain Injuries وتـبعهم في ذلك علماء النفس العصبي ومن ثم أخصائيو العيون الذين ركزوا اهتمامهم على عدم قدرة الأطفال على تطوير اللغة أو القراءة أو الهجاء وهذا يقتضي التعرف على الأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم وتطوير إجراءات علاجية مناسبة لهم.

ويذكر ويدرهيلت (Wiederhalt, 1974: 103-152) أن الطبيب الألماني "فرانزجـال" Frlanzgal يعد من أوائل العلماء الذين اهتموا بدراسة العلاقة بين الإصـابات المخيـة واضطراب اللغة المنطوقة Spoken Speech وذلك عام 1802 وفسر "جال" هذه العلاقة على أساس افتراض بأن هناك مناطق محددة من الـدماغ تـتحكم في أنمـاط معينـة مـن الأنشطة العقلية وإذا حدثت إصابة مخية تؤثر على بعض هذه المنـاطق مـن المـخ فإنهـا تؤدى إلى اضطراب النطق واللغة.

ويضيف كيرك وكالفانت (1988: 41) في اتجاه التأييد لما توصلت إليه دراسة بيير بروكا (Pierre Broca) عام 1860 أن اضطراب النطق واللغة يعود إلى إصابة معينة من الفص الجبهي من الدماغ وهى المنطقة التي تعرف بمنطقة بروكا Broca's area.

ولقد استطاع عالم الأعصاب الألماني ويرنك (Wernicke) عام 1872 تحديد منطقة في الفص الدماغى الأيسر من الدماغ على أنها المسؤلة عن فهم الألفاظ والأصوات التي ربطها باللغة المكتوبة و كذلك الكتابة وتعرف هذه المنطقة بمنطقة ويرنك في حين تقوم منطقة (بروكا) بإنتاج الكلام فإن منطقة (ويرنك) تتعامل مع فهم الكلام وامتداداً لجهود "جال" Gal حاول جون هاكسون(John Hackson) عام 1858 تحديد مواقع اضطراب الحديث أو اللغة المنطوقة في القشرة المخية وإعداد تصنيف كلى ونظام تعريفي لمكونات الكلام أو اللغة وأشار جاكسون عام 1915 إلى وجود أنواع متعددة من العجز اللغوي والتي تتضمن فقدان القدرة على الكلام والكتابة والقراءة.

كما قدم طبيب العيون الإنجليزي هنشلوود Hinshelwodd اعتراضاً على إمكانية وجود عيوب خلقية في منطقة معينة باللحاء وتعتبر المركز المسئول عن التخزين في الذاكرة البصرية ورفض في كتبه الصادرة في الفترة الصادرة من (1900) حتى (1923) أن تكون حالة التلف المخي أو الإصابة الدماغية حالة قدرية وقد علل اضطراب اللغة وأرجعها إلى انحرافات أو تغييرات نفسية في المقام الأول مخالفاً بذلك ما ادعاه سنة 1917 من تعليله لاضطرابات اللغة (عمى الكلمة) من أنها ترجع إلى مشكلات خاصة بالمراكز البصرية للمخ. (السيد عبد الحميد، 2003: 37).

وتذكر نصره جلجل (1994: 26) أن هاريس وسيباى (1985) قد أشارا إلى أنه منذ 1955 كان هناك اهتمام متزايد بصعوبات القراءة في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد نتج عن ذلك انتشاراً واسعاً للبرامج العلاجية وتزايد في البحث واصبح الصندوق الفيدرالي مسئولاً بدرجة كبيرة عن هذه الجهود. وفي عام (1960) اقترح

علماء الأعصاب وعلماء التربية الخاصة Special Education العلاقات السببية لعدم القدرة على القراءة ومالوا أن تكون هذه الأسباب عصبية وفسيولوجية في طبيعتها وقد وضعت هذه النظريات تأكيداً أقل على الأسباب التربوية والتعليمية وقد ظهرت مصطلحات مثل العسر القرائي وكان هناك اهتمام متجدد في تحديد طبيعة هذه الصعوبة واعتقدت معظم هذه النظريات أن العسر القرائي هو عرض لبعض جوانب القصور داخل التعلم.

وفي الثلاثينات قام الألمانيان الفريد ستروس وهانزفيرنر (Alfred Strauss & Heinz Werner) بتقديم مجموعة من البحوث نجحت في محاولة التمييز بين فئتين من الأطفال المتخلفين عقلياً وهما:1- حالة التخلف العقلي الناتج عن الإصابة الدماغية. 2- حالة التخلف العقلي الناتجة عن أسباب وراثية وقد لاحظ أن الفئة الأولى تتصف ببعض الخصائص التي يمكن أن تميزها عن الفئة الثانية وكان ضمن هذه الخصائص الاضطرابات الإدراكية الحركية والتي تظهر في اضطراب الشكل والأرضية والنشاط الزائد وعدم القدرة على التنظيم وعدم القدرة على التعامل مع المفاهيم المجردة بصورة عادية وكذلك بعض المشكلات السلوكية ذات الطابع الخاص مثل الحركة الزائدة.(Johnson & Morasky, 1980: 10).

ويشير فتحي الزيات (1998: 41) نقلا عن كريشكانك وبنتزن وراتزبيرج وتانوسر Cruickshank, Bentzen, Ratzeburg and Tommhauser سلسلة من الدراسات وقد أسفرت هذه الدراسات عن أن الاضطرابات الإدراكية والإدراكية الحركية تقف خلف صعوبات أو مشكلات التعلم حتى لدى الأطفال ذوى الذكاء العادي.

كما تذكر نصره جلجل (1994: 26 - 27) نقلاً عن ليونج Leong (1991) بأنه في الفترة من 1980 وحتى 1991 ظهرت موضوعات كثيرة في هذا المجال جديرة بالانتباه والدراسة ، ومنها علاقة الذكاء باختبارات التحصيل في تشخيص القراء الضعاف

وتوزيع صعوبات القراءة واشتمال القدرة اللفظية في القراءة والتباين التلازمي لكل من الصوتيات Phonology وعلم الصرف Morphology والأعراب Syntax في القراءة وصعوبات القراءة.

ويؤكد جونسون (Johnson, 1980) أن مجال صعوبات التعلم بدأ ينتشر منذ عام 1963 ، وأيد ذلك العديد من الأوائل في استخدام ذلك المصطلح ، بتحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتصنيفهم ، وكيف يمكن تصنيف وعلاج تلك الصعوبات (خيري المغازي ، 1998: 9)، ويعود الفضل إلى صموئيل كيرك Kirk في اشتقاق مصطلح "صعوبات التعلم" Learning Difficulties كمفهوم تربوي جديد ، وقد طرحه أثناء المؤتمر القومي الذي انعقد في مدينة شيكاغو في أبريل عام 1963 بالولايات المتحدة الأمريكية وحضره العديد من المشتغلين بالمجال (عبد المطلب القريطي، 2005: 409) ، وفي هذا المؤتمر – أكد صموئيل كيرك Kirk أن مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلح تربوي بالدرجة الأولى يجب النظر إليه من هذه الزاوية.
.(Hallahan & Kauffman, 1976 : 11)

ومنذ ذلك التاريخ ومجال صعوبات التعلم يلقى اهتماماً متزايداً على مستوى الباحثين وعلى المستوى الرسمي ، فتم إنشاء هيئات متخصصة مثل تكوين الاتحاد الوطني للأطفال ذوى صعوبات التعلم عام 1965 وإصدار مجلات علمية متخصصة مثل مجلة صعوبات التعلم Journal of Learning Disabilities كدورية متخصصة اهتمت بدراسة الأطفال الذين صنفوا على أن لديهم صعوبات تعلم ، وكذا توالت التعريفات التي تناولت مصطلح صعوبات التعلم حتى بلغت أكثر من إحدى عشر تعريفاً ذو صيغة رسمية ، بعضها قوبل بالرفض ، أو النقد والآخر حظي بالقبول ، إلا أن أكثر التعريفات قبولاً من المتخصصين هو التعريف الفيدرالي في القانون العام الأمريكي أو ما يعرف بقانون 94-142 والصادر في 29 نوفمبر لعام 1975 والذي أعطى حق التعليم لجميع الأفراد ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة.

مفهوم صعوبات التعلم:

تعد إحدى النقاط مناط الاهتمام لدى أي باحث يريد أن يتعرف على أي مجال أو مفهوم - علمي، هي أولاً التعرف على المعنى الدقيق لهذا المفهوم - والذي سوف يوفر له الإطار العلمي الجيد الضابط لحركة بحثه، فمجال صعوبات التعلم شأنه شأن أي مجال آخر ، لجده قد واجه المشكلة الخاصة بالتعريف والوصف الدقيق للأنماط السلوكية المختلفة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فقد ظهرت العديد من التعريفات المقدمة لصعوبات التعلم، وعلى الرغم من تعددها فإنها تتمركز حول نقاط خمس تتلخص في: أن الطفل ذي صعوبة التعلم لديه تأخر أكاديمي ، وليس لديه نمط مميز للنمو، وربما قد يكون أو لا يكون لدية خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وربما لا ترجع الصعوبة لديه إلى عوامل سوء البيئة، وربما قد يكون أو لا يكون متخلفاً عقلياً أو مضطرباً انفعالياً.

وقد أشار ليرنر (Lerner, 2000: 10) إلى أن هناك خمسة عناصر لابد وأن نضعها في الاعتبار عند مناقشة صعوبات التعلم وهي:(الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، والاضطرابات في العمليات النفسية والنمو غير المنتظم ، والتباين الواضح بين التحصيل والقدرات الكامنة ، وتجنب واستبعاد العوامل والمسببات التي تؤدي إلى مشاكل دراسية كالإعاقات البصرية أو السمعية ، الحرمان الثقافي أو الاجتماعي أو الاقتصادي، والاضطرابات الانفعالية، التخلف العقلي، وصعوبات التعلم في المواد الأكاديمية التي تتمثل في صعوبات القراءة والكتابة والرياضيات والتفكير والمهارات الإدراكية والمهارات الحركية واللغة).

ويصنف المؤلف تعريفات صعوبات التعلم إلى أربعة أنواع، وفيما يلي عرضاً لها:

1- تعريفات تربوية.

2- تعريفات طبية.

3- تعريفات فسيولوجية ونيورولوجية.

4- تعريفات فيدرالية (المؤسسات أو الهيئات).

أولاً: التعريفات التربوية:

حيث قدمت باتمان (Bateman, 1965: 220) تعريفاً للأطفال الـذين يعـانون مـن صعوبات في التعلم، متضمناً فكرة محك التباعد بـين الإمكانيـات العقليـة والتحـصيل الدراسي، وينص هذا التعريف على أن : " **الأطفال الذين يعانون مـن صـعوبات في التعلم هم الذين يظهرون تباعداً دالاً تربوياً بين لإمكاناتهم العقلية ومستوى أدائهم الفعلي، ويرتبط ذلك باضطرابات أساسية في عمليات التعلم، والتي قد تكـون أو لا تكون مصحوبة باضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، والتي لا ترجع إلى تأخر عقلي عام، أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطرابات انفعالية حادة أو الفقدان الحسي**".

وعرفا هـاري ولامـب (Harre & Lamb, 1983: 340) الطفـل الـذي يعـانى مـن صعوبات تعلم بأنـه: " **يوجد لديه صعوبة أو أكثر مقارنة بزملائه من نفس السن ولا يوجد لديه القدرة على الاستفادة من الخبرات المتاحة له في المدرسة** ".

في حين قدم عادل الأشول (1987: 540) تعريفاً لـصعوبات الـتعلم يـنص علـى "**أنها نقص في الإنجاز أو القدرة عند بعض الأفراد في مجال تعليمي معين مقارنة بإنجاز أو قدرة الأفراد ذو القدرة العقلية المتشابهة معهم ، ويرجع ذلك إلى وجود اضطرابات في العمليات النفسية التي تتضمن فهم استخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة** ".

ويـشير سـيد عثمـان (1990: 29) إلى أن الأطفـال ذوى صـعوبات الـتعلم هـم: " **الذين لا يستطيعون الاستفادة من الخبرات التعليمية المتاحة في الفصل الدراسي أو خارجه ولا يستطيعون الوصول إلى مـستوى زملائهـم مـع اسـتبعاد المعـاقين عقليـاً وجسميًا والمصابين بأمراض عيوب السمع والبصر** ".

ويذكر كورسيني (Corsini, 1994: 105) أن مفهوم صعوبات التعلم :" **هو عدم قدرة الفرد على الاستفادة من البرنامج التربوي العادي مع امتلاكه قدرات عقلية عادية ولا يظهر عليه أي مظاهر الاختلال الفسيولوجي العصبي ولديه صعوبة في الاتصال بالآخرين من الناحية التعبيرية أو اللغوية، ولم يستطع القراءة، أو عمل الحساب في إطار المنهج الموضوع وقد يكون ذلك في أي عمر أو مستوى اقتصادي أو اجتماعي** " .

وعرف ليون (Lion, 1995) مفهوم صعوبات التعلم بأنه: " **اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المشتملة على فهم، أو استخدام اللغة المقروءة أو المكتوبة ، والتي ربما تُظهر نفسها في القدرة غير التامة للفرد لكي يستمع ، يتحدث ، يقرأ، يكتب ، يتهجى.أو يقوم بإجراء العمليات الحسابية، والأفازيا النمائية.ولا يشتمل المصطلح على الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم والتي تعتبر نتيجة أساسية لإعاقات بصرية، سمعية، إدراكية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو عدم ملائمة بيئية، أو ثقافية، أو اقتصادية** ". (نصره جلجل، 2001: 83).

كما يشير محمد غنيم وكمال عطية (1996: 131) إلى صعوبات التعلم على أنها مفهوم يصف مجموعة من المتعلمين ذكاؤهم عادي – متوسط أو فوق المتوسط وينخفض مستوى تحصيلهم عن المستوى المتوقع ، ولا يعانون من اضطرابات انفعالية أو إعاقات حسية أو بدنية وغير قادرين على التعلم في الظروف العادية.

ويشير محمد عدس (1998: 37 – 38) إلى أن الشخص الذي لديه اضطراب في إحدى العمليات السيكولوجية حين يستخدم اللغة الشفهية ، أو حين يتعلمها كتابة، أو قراءة ، والتي تبدو في عدم قدرته على أن يسمع أو يفكر أو يقرأ ، أو يتحدث أو يكتب أو يقوم بعمليات حسابية ويشمل ذلك بعض الحالات مثل صعوبة الإدراك أو تلف في المخ.

وقدم فؤاد أبو حطب وآمال صادق (2000 : 774) تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أن مفهوم صعوبات التعلم "يعني العجز عن التعلم Learning Disabilities ويعتبرونه لون من التعويق الشديد يدخل صاحبه في فئة الذين يحتاجون إلى التربية الخاصة".

يعرف السرطاوي (Saratawi, 2001) صعوبات التعلم بأنها: " **حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية أو غير اللفظية. وتظهر صعوبات التعلم الخاصة كصعوبة واضحة لدى الأفراد يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء، وأجهزة حسية وحركة طبيعية، وتتوفر لديهم فرص التعلم المناسبة، وتختلف آثار هذه الصعوبات على تقدير الفرد لذاته وعلى نشاطاته التربوية والمهنية والاجتماعية ونشاطات الحياة الطبيعية باختلاف درجة شدة تلك الصعوبات**".

وينظر عبد العزيز العبد الجبار (2002 : 178) إلى صعوبات التعلم على أنها: " **مصطلح يشير إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء أو القيام بالعمليات الحسابية وقد يرجع هذا الاضطراب إلى إعاقة في الإدراك ، أو إلى إصابة في المخ أو إلى الخلل المخي البسيط، أو إلى عدم القدرة على القراءة، أو إلى عدم القدرة على الكلام، وتستبعد من هذا المصطلح الأطفال ذوو صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب سلوكي، أو حرمان بيئي أو ثقافي** ".

وتذكر آيات عبد المجيد (2003 : 38) في معرض تحديدها لمفهوم صعوبات التعلم أنه: " **مصطلح يشير إلى أولئك المتعلمين الذين لا يستطيعون الإفادة من الأنشطة والمعلومات داخل الفصل أو خارجه ولا يستطيع الوصول إلى مستوى التمكن الذي يصل إليه العاديين من الأطفال وذلك بسبب قصور في العمليات الأساسية مثل**

الإدراك، الانتباه، التذكر، كما أنهم يعانون من قصور في المهارات الأساسية مثل المهارات الحركية ".

ويشير صالح هارون (2004 : 18) إلى أن: " **صعوبات التعلم يُقصد بها الأطفال الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة واستخدامها، والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجي والحساب والتي تعود إلى أسباب لا تتعلق بالإعاقة العقلية، أو السمعية أو البصرية، أو غيرها من الإعاقات ".**

ويعرف نبيل حافظ (2006 : 3) صعوبات التعلم بأنها: " **هي اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساساً أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة ".**

وقدمت فردوس الكنزي (2007: 33) تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أن صعوبات التعلم: " **هو مصطلح يطلق على أولئك الذين يعانون من وجود صعوبة أو أكثر في العمليات العقلية، وفي التحصيل، ولا يستطيعون الإفادة من الأنشطة التعليمية داخل الفصل العادي، ولا يشمل هذا المصطلح الإصابات المخية، والإعاقات العقلية، والسمعية، والبصرية، والحركية ".**

ثانياً: التعريفات الطبية:

حيث يشير كليمنتس (Climentes, 1966) إلى أن مصطلح الخلل الوظيفي المخي البسيط إلى هؤلاء الأطفال الذين يقتربون من المتوسط أو المتوسطين أو أعلى من المتوسط من الذكاء والذين يعانون من صعوبات تعلم ترتبط بانحرافات في وظائف الجهاز العصبي المركزي. وقد تظهر هذه الانحرافات في شكل تركيبات مختلفة من

القصور في الإدراك وفي تكوين المفاهيم وفي اللغة وفي الذاكرة وفي الوظائف الحركية (فتحي عبد الرحيم وحليم بشاى، 1988: 393).

ويعرف براون وآخرين (Braown et al, 1987) صعوبات التعلم بأنها: **" اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تشمل الفهم أو استخدام اللغة نطقاً وكتابة ، وتظهر في اضطراب القدرة على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية ، ويشمل المصطلح مظاهر الإعاقة الإدراكية وإصابات المخ والحد الأدنى لخلل المخ والعسر القرائي والافازيا النمائية** ".(عبد الوهاب كامل، 1994: 140).

في حين يعرف إبراهام (Abraham, 1992: 235) صعوبات التعلم بأنها: " اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي ، وتعني مجموعة غير متجانسة من الحالات والتي ليس لها فئة واحدة ولا سبب واحد وتبدى هذه الفئة مجموعة متعددة أو مختلفة من الصفات ويظهرون تفاوتا بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل والفشل في بعض المهام وليس كل القدرات التحصيلية أو التعليمية وطرق تجهيزهم للمعلومات غير كافية ".

ثالثاً: تعريفات فسيولوجية ونيورولوجية:

يتضمن هذا النوع من التعريفات التي اهتمت اهتمامًا كبيراً بوظائف الجهاز العصبي المركزي وعلاقته بصعوبات التعلم. وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات:

يذكر هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman 1996 : 33) أن صموئيل كيرك (Kirk, 1962) يعد أول من حاول وضع تعريف لصعوبات التعلم وينص على أنها مفهوم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب، أو أي مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل وظيفي مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية ، ولا يرجع هذا

التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية ".

وقدم السيد عبد الحميد (2003: 126) تعريفاً لمفهوم صعوبات التعلم ينص على أنه " **مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل العادي ذو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط لديهم اضطرابات في العمليات النفسية ويظهر آثارها في التباين الواضح بين التحصيل المتوقع منهم والتحصيل الفعلي في فهم واستخدام اللغة وفي المجالات الأكاديمية الأخرى، وهذه الاضطرابات ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي ولا ترجع صعوبة التعلم إلى إعاقة حسية أو بدنية ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي أو الاقتصادي أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة** ".

ويعرف سليمان عبدالواحد (2008: 37، 2009: 43) مفهوم صعوبات التعلم بأنه "مصطلح يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل الدراسي العادي ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ، يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية ، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى سيطرة وظائف أحد نصفي المخ الكرويين على الآخر ، كما أن هؤلاء الأفراد لا يعانون من مشكلات حسية سواء كانت (سمعية أم بصرية أم حركية)، وأنهم ليسوا متخلفين عقلياً ولا يعانون من حرمان بيئي سواء كان (ثقافي أم اقتصادي أم تعليمي) وأيضاً لا يعانون من اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحي".

رابعاً: التعريفات الفيدرالية (المؤسسات أو الهيئات):

لقد صدرت مجموعة من التعريفات الفيدرالية لتوضيح مفهوم صعوبات التعلم، وفيما يلي عرضاً لبعض هذه التعريفات:

1. تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعاقين (1977):

National Advisory Committee for Handicapped Children

صدر التعريف عن اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعاقين عن مرسوم بقانون (91 – 230) سنة (1968) لتعريف صعوبات التعلم ونتيجة لكثير من الانتقادات التي وجهت له صدر تعديل في 29 نوفمبر بقانون (94 – 142) سنة (1977) وينص على أن صعوبات التعلم: " **هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الموجودة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة وإن هذه الاضطرابات تظهر لدى الطفل في عجز القدرة لديه على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجى أو القيام بالعمليات الحسابية كما يحتوى التعريف مظاهر الإعاقة الإدراكية وإصابة المخ والخلل البسيط في وظائف المخ والعسر القرائى والأفازيا النمائية. ولا يشمل التعريف الأطفال الذين لديهم مشكلات في التعلم والتي ترجع إلى الإعاقات السمعية أو البصرية أو البدنية أو التخلف العقلي أو الأطفال ذوى العيوب البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية** ". (Ohlson, 1978: 8).

2. تعريف الهيئة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (1981):

National Tianal Joint Committee on Learning Disabilities (1981)

ظهر هذا التعريف نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى التعريف الفيدرالي الصادرة عام (1977)، وقد رأت الهيئة الوطنية المشتركة المكونة من الست هيئات سابقة الذكر وضع تعريفًا لتلافي سلبيات التعريف السابق وينص على أن صعوبات التعلم " **هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر في المشكلات التي تتعلق بمجالات الاستماع والحديث والقراءة والكتابة والاستدلال وإجراء العمليات الحسابية والتي تكمن داخل الفرد والتي ترجع إلى الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي والتي تصاحبها بعض الإعاقات مثل (الإعاقة الحسية – التأخر العقلي – الاضطرابات الانفعالية الشديدة) أو بعوامل بيئية مثل (الفروق الثقافية والتعليم غير الملائم) إلا أنها غير ناتجة مباشرة لتلك الظروف** ". (Hammill , 1990: 18).

3. تعريف اللجنة القومية (الوطنية) المشتركة (1994) (NJCLD):

في عام 1994 قامت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) بإدخال بعض التعديلات التي رأت ضرورة إدخالها على تعريفها السابق لسنة 1981 والتي تضمنت بعض المشكلات السلوكية المصاحبة لصعوبات التعلم أو المرتبطة بها مثل مشكلات الضبط الذاتي للسلوك ، مشكلات الإدراك الاجتماعي، مشكلات التفاعل الاجتماعي. وهذا التعريف نص على أن صعوبات التعلم " **هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تعبر عن نفسها عن طريق صعوبة ملحوظة تكتسب في السمع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال والقدرات العقلية وهذه الاضطرابات، وهذه الاضطرابات قد ترجع إلى اضطرابات وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ويمكن أن يحدث على امتداد حياة الفرد ومن الممكن أن يكون مصحوبًا باضطراب في السلوك والإدراك الاجتماعي** ".(Polloway et al, 1997: 298).

ومن خلال العرض السابق لتعريفات صعوبات التعلم نلاحظ أنه ما زال مصطلح صعوبات التعلم – وبالرغم من التاريخ القصير نسبياً لهذا المجال – يشكل عبئاً على المشتغلين به للوصول إلى تعريفات أكثر دقة وشمولاً.

ونود أن نشير هنا إلى أنه يوجد بعض نقاط الاتفاق بين التعريفات العربية والأجنبية التي سبق عرضها والتي تناولت مفهوم صعوبات التعلم نوضحها فيما يلي:

- ❖ أن القدرة العقلية العامة (الذكاء) تكون عند المتوسط أو أعلى.
- ❖ أن يكون هناك فرق رئيسي بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي.
- ❖ أن يكون هناك اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات العصبية – النفسية المتضمنة في استخدام اللغة مثل القراءة أو الكتابة أو الفهم.
- ❖ الا تكون صعوبات التعلم قد نتجت بسبب إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو عاطفي أو ضرر بيئي.

ولاحظ مؤلف الكتاب إقتصار بعض التعريفات على حصر الصعوبات في مرحلة الطفولة فقط، ولذلك يقترح التعريف التالي لصعوبات التعلم والذى ينص على أن صعوبات التعلم: " **هو مصطلح عام يصف مجموعة من الأفراد (في أي عمر) ليسوا متجانسين في طبيعة الصعوبة أو مظهرها، ويظهرون تباعد بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع في أي مجال بالمقارنة بأقرانهم بالرغم من تمتعهم بذكاء متوسط أو فوق المتوسط ، ويتمتعون بمناخ ثقافي اجتماعي تعليمي معتدل، ويستبعد من صعوبات التعلم الأفراد ذوو الإعاقات المختلفة (العقلية، الانفعالية، الجسمية، السمعية، والبصرية)، وأخيراً نلاحظ عليهم بعض الخصائص السلوكية المشتركة مثل النشاط الحركي المفرط، وقصور الانتباه، والإحساس بالدونية، ولذلك فهم يحتاجون إلى طرق تدريس مختلفة** ".

التمييز الفارق لمفهوم صعوبات التعلم:

يمكن لأخصائي صعوبات التعلم تحديد بعض الفروق بين هذه المفاهيم بالرغم من التداخلات القائمة بينها، وذلك بالعودة إلى الأسباب والأعراض وطرق التشخيص، والتعريفات الخاصة بكل مفهوم من هذه المفاهيم.

ومن هنا ينصح مؤلف الكتاب بضرورة تحديد الفروق بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى المتداخلة معه وذلك على النحو التالي:

(أ) صعوبات التعلم ومشكلات التعلم:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم مشكلات التعلم في أن صعوبات التعلم تستخدم لوصف فئة من الأفراد لديهم صعوبة في فهم المعلومات التي تقدم لهم، وفي استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ولا ترجع الصعوبة لديهم إلى اضطرابات سمعية أو بصرية أو تخلف عقلي، أما الأفراد ذوو مشكلات التعلم هم الذين يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي بسبب قصور في السمع أو الرؤية أو اضطراب الانتباه، أو إلى التخلف العقلي كما أن الأفراد الذين لديهم مشكلات في التعلم أكثر

قابليه للاضطرابات السلوكية الناتجة عن الفشل في الدراسة، كما أنهم أكثر بعداً عن الأنشطة التربوية بالمدرسة.(سليمان عبدالواحد، 2008: 36).

وعلى الجانب الآخر نجد أن مفهوم صعوبات التعلم يستخدم في إنجلترا ليصف تلميذاً يعاني من مشكلات تعلم مقارنه بأقرانه ، تجعله لا يواصل تعليمه بصورة جيدة، وهذه المشكلات ترجع إلى المنهج ومحتواه وطبيعته ومستواه ، ويستخدم هذا المفهوم في أمريكا بديلاً لمفهوم صعوبات التعلم ، عندما يكون هناك فرق في الإنجاز أو التحصيل أوفي القدرة العقلية العامة مقارنة بالأقران من نفس العمر.

وعلى ذلك فإن صعوبات التعلم تستخدم لوصف فئة معينه من الأفراد، وليست عامة لكل الأفراد الذين لديهم مشكلات تعلم. أي أن مشكلات التعلم هي مظلة كبيرة أعم وأشمل من صعوبات التعلم، التي لا تعدو إلا أن تكون واحدة من فئات اخرى متضمنة في مشكلات التعلم.

(ب)صعوبات التعلم وعدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم:

يشير سُليمان عبدالواحد (2008: 36) إلى أن مصطلح صعوبات التعلم Learning Difficulties يستخدم لوصف فئة معينة من الأفراد لديهم صعوبة تعلم في القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب، أو العلوم وقد يكون لديهم سيطرة لوظائف أحد نصفي المخ الكرويين على الآخر في معالجة المعلومات، أما مصطلح عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم فيصف فرد قد يكون لديه خلل أو اضطراب وظيفي في أحد نصفي المخ الكرويين.

كما يعد مفهوم صعوبات التعلم Learning Difficulties من المفاهيم الأكثر تشابهاً مع مفهوم عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم Learning Disabilities، وهو مصطلح شائع الاستخدام في إنجلترا وأمريكا، وترجم إلى اللغة العربية ليشير إلى صعوبات التعلم. أما مصطلح Learning Disabilities فترجم حرفياً إلى اللغة العربية ليشير إلى عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم، وينتهي

مؤلف هذا الكتاب إلي التساؤل التالي: هل هذا راجع إلى الترجمة الحرفية أم إلى الترجمة الإنسانية؟.

ويتضح مما سبق أن البعض يعتبر مصطلحي صعوبات التعلم وعدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم مترادفين ، بينما يذهب البعض الآخر إلى اعتبار أن مشكلة التداخل بين المصطلحين هي في الأصل مشكلة ترجمة ونقل المصطلحين إلى اللغة العربية.

ويميل مؤلف هذا الكتاب إلى تبني الاتجاه الذي يرى أن المشكلة أساساً هي مشكلة ترجمة ، فكلمة Disabilities التي نقلت إلى العربية على أنها "صعوبات" ، هي في الحقيقة تعني "جوانب العجز" ، مما يجعل مصطلح Learning Disabilities يترجم على وجهه الأكثر دقة إلى "جوانب العجز عن التعلم" ، أما كلمة Difficulties فهي تعني بالدرجة الأولى "صعوبات" ، مما يستلزم ترجمة مصطلح Learning Difficulties على وجه الدقة إلى "صعوبات التعلم" ، ومما لاشك فيه أن "صعوبة التعلم" في نعت ووصف الأفراد كبشر أخف وطأة وشدة من "العجز عن التعلم" مما يجعل هناك اختلافا بين المصطلحين الأجنبيين الأصليين.

(ج) صعوبات التعلم والتأخر الدراسي:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التأخر الدراسي ، فمصطلح صعوبات التعلم ينطبق على الأفراد الذين يتمتعون بذكاء عادي (متوسط أو فوق المتوسط) وترجع الصعوبة لديهم إلى عوامل أسرية أو مدرسية أو نفسية وغير ناتجة عن أية إعاقة حسية أو حركية أخرى، أما مصطلح التأخر الدراسي فيعرف بأنه إعاقة ترجع لأسباب غير عقلية، مثل ضعف البصر أو ضعف السمع أو عدم التكيف الاجتماعي في المدرسة.(سليمان عبدالواحد، 2008: 37)

و يشار أيضاً إلى أن التأخر الدراسي هو انخفاض أو تدني نسبة التحصيل الدراسي للتلميذ ذي المستوى العادي لمادة دراسية أو أكثر، نتيجة لأسباب متنوعة و

متعددة، منها ما يتعلق بالمتعلم نفسه، ومنها ما يتعلق بالبيئة الأسرية والاجتماعية و الدراسية.

كما ارتبط مصطلح صعوبات التعلم بالتأخر الدراسي لتماثل فئتي صعوبات التعلم والتأخر الدراسي من حيث المشكلات الدراسية وانخفاض التحصيل الدراسي، وهما يمثلان المظهر الخارجي لهاتين الفئتين.

كما أن هناك أسباب عديدة أخرى محتملة للتأخر الدراسي (صحية – عقلية – اجتماعية – مدرسية)، ومن ثم يمكن أن نجد تلميذاً يعاني من التأخر الدراسي، لا بسبب نقص ذكائه عن المتوسط، وإنما لأي سبب آخر. أما صعوبة التعلم، فإنها ترجع إلى أسباب أكاديمية أو نمائية محددة، بعيداً عن كل هذه الأسباب المحتملة وراء التأخر الدراسي.

كما يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن التأخر الدراسي الذي يتميز بالعمومية و الشمولية ، وأن مصطلح التأخر الدراسي "يعني أن عجلة الإنجاز في المواد الدراسية تعاني من وجود بعض المشكلات التي تأخر المتعلم عن مسايرة محطات الانتقال من فرقة دراسية إلى أخرى، و يحدث التأخر الدراسي نتيجة لوجود أسباب متعددة من بينها وجود صعوبات التعلم أي أن التأخر الدراسي مظهر من مظاهر صعوبات التعلم.

(د) صعوبات التعلم وبطء التعلم:

ليس كل متعلم يعاني من بطء في التعلم بالضرورة هو صاحب إعاقة تعلم وبطيء التعلم هو: ذلك الفرد الذي يكون معدل التعليم لديه أقل من معدل تعلم أقرانه أي يكون بطيئا في اكتساب المهارات الدراسية والمهارات المعرفية.

(محمود منسي، 2003: 234)

ويوضح جابر عبد الحميد (1994: 453) الخصائص التي تميز الأطفال بطيئي التعلم بأنهم كثيرا ما يبدون أقل نضجا من زملائهم في العمر، ويمكن فهم سلوكهم إذا تم تصورهم مكافئين لأطفال أصغر منهم سنا وضعوا في صف دراسي مع أطفال أكبر

وأكثر خبرة، كما تضم خصائصهم العقلية ميلهم إلي التبسيط الزائد للمفاهيم، والعجز عن التعميم، وقصر الذاكرة، وقصور الانتباه .

وبمقارنة التحصيل الدراسي في القراءة لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم والمتعلمين بطيء التعلم، أكدت نتائج الدراسات على أنه ليس كل تلميذ بطيء التعلم يعد صاحب صعوبة في التعلم، فيما عدا ذوى نسبة الذكاء المتوسطة الذين يظهرون بطئا مستمرا في التعلم، فهؤلاء هم أصحاب صعوبات التعلم، وحالات بطء التعلم غير السوية من الجانب النمائي هم غير القادرين على التعلم وبالتالي لابد أن يؤخذ في الاعتبار وجهة نظر النمو عند تحديد هذه الحالات.

(Belmont & Belmont, 1980: 32 – 35)

(هـ) صعوبات التعلم والتخلف العقلي:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التخلف العقلي، فمفهوم صعوبات التعلم يستخدم للإشارة إلى مجموعة الأفراد الذين لا يستطيعون الاستفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة داخل وخارج الفصل الدراسي بحيث لا يمكنهم الوصول إلى المستوى الذي تؤهله لهم قدراتهم، ويستبعد من ذلك الأفراد المتخلفون عقلياً أو المعاقون جسمياً أو حسياً.

وفي هذا الصدد يذكر سُليمان عبدالواحد (2008: 37) أن صعوبات التعلم تختلف اختلافاً واضحاً عن الإعاقة العقلية، وبخاصة فيما يتعلق بنسبة الذكاء فذوو صعوبات التعلم يكون ذكاؤهم عادة في المتوسط أو فوق المتوسط، مما يفرقهم تماما عن ذوى الإعاقة العقلية الذين ينخفض ذكاؤهم بدرجة كبيرة عن المتوسط.

وإن كانت صعوبات التعلم قد ترجع إلى عوامل نفسية أو إلى ظروف أسرية تؤثر في قدرة الفرد التحصيلية فإن التخلف العقلي يرجع إلى عدم اكتمال النمو العقلي الذي يظهر بشكل واضح في نسبة الذكاء، و في الأداء العقلي بحيث يكون الفرد عاجزا

عن التعلم والتوافق مع البيئة و الحياة، و لذلك فإن المتخلفين عقلياً أقل تعلماً ويصعب توافقهم اجتماعياً.

(و) صعوبات التعلم والتفريط التحصيلي:

يعرف فتحي الزيات (2008 ب: 153) التفريط التحصيلي Ander achievement بأنه: " **الفشل في استخدام أو توظيف الطاقات أو الإمكانات، أو القدرات العقلية للفرد في الوصول إلى المستوى التحصيلي أو الأكاديمي الملائم لمستوى ذكائه أو قدراته، بما يعكس إنخفاضاً دالاً في الأداء الأكاديمي الفعلي عن الأداء الأكاديمي المتوقع، نتيجة لعوامل دافعية أو انفعالية، ودون وجود صعوبات نوعية محددة سواء كانت نمائية أم أكاديمية** ".

كما يمكن وصف ذوي التفريط التحصيلي بأنهم أولئك المتعلمين الذين يقل متوسط تحصيلهم الأكاديمي عن المتوسط العام للأفراد بواحد إنحراف معياري، ويزيد متوسط ذكائهم عن المتوسط بمقدار واحد إنحراف معياري، كما أنهم يفتقرون إلى دافعية الانجاز وتنقصهم الثقة بقدراتهم، ومعلوماتهم وكذا المثابرة في مواجهة الصعاب فالخاصية التي تفصل بين ذوي صعوبات التعلم، وذوي التفريط التحصيلي هى درجة التفريط التحصيلي

ويرى مؤلف الكتاب أنه يمكن تفسير حالات ذوي التفريط التحصيلي في ضوء عوامل الدافعية والانجاز، فهذه الفئة من المتعلمين قد يرجعون انخفاض تحصيلهم الدراسي إلى ضعف قدراتهم، وقد تكون لديهم مركز ضبط خارجي، وقد يرجعون أسباب تأخرهم التحصيلي أيضاً إلى الصدفة والحظ، ولهذا ينصح بتدريبهم على إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة، أما حالات ذوي صعوبات التعلم فيمكن تفسيرها في ضوء الخلل في وظائف النصفين الكرويين للمخ، واضطراب العمليات المعرفية، حيث إن من الخصائص التى تميز صعوبات التعلم أنهم يفشلون في فهم ما يقرؤن، ومن ثم يفشلون في استيعابه وتمثيله، والاحتفاظ به واسترجاعه، وهذا يؤدى إلى ضحالة البنية

المعرفية لديهم، ومن ثم ضعف كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى أفراد هذه الفئة، لذا فإن دلالات وجود قصور في عمليات تجهيز المعلومات، أو سيطرة أحد أنماط معالجة المعلومات على الآخر يعد محدد قوى ومهم في التمييز بين ذوي التفريط التحصيلي وذوي صعوبات التعلم.

(ز) صعوبات التعلم والإعاقة التعليمية:

يشير مفهوم المعاقين تعليمياً من الوجهة التربوية إلى وصف عام ليصف الفرد الذى يعانى من نقص في قدرته على التعلم بمحاولاته المختلفة، وعلى مزأولة السلوك الاجتماعي السوى نتيجة لما يعانيه هذا الفرد من قصور جسمي، أو حسي، أوعقلي، أو إجتماعي.

ويذكر السيد عبدالحميد (2000: 132) أن تعريف مفهوم المعاقين تعليمياً Learning handicapped يشار إليه في موسوعة التربية الخاصة بأنه مصطلح يتعلق بتقديم الخدمات للمتعلمين المتخلفين عقلياً بصورة متوسطة وهم المتخلفون عقلياً القابين للتعلم إلا أن لديهم تعويقاً تعليمياً.

(ي) صعوبات التعلم واضطراب التعلم:

يشير مصطلح اضطرابات التعلم إلى إعاقة أو تلف Impairment في الجهاز العصبى ترجع إلى تباين اختلاف في الجينات الوراثية، أو إصابة مخية، أو تلف في المخ أثناء الولادة، أو إلى الحرمان الحسى، أو لعيوب التغذية، أو لتأثيرات أخرى، بينما تدل صعوبات التعلم على عدم القدرة الفعلية على إنجاز مهمة معينة في حين أن الفرد يمتلك قدرة عقلية كافيةلإنجازها.

وقد يستخدم بعض الباحثين مصطلح اضطرابات التعلم للإشارة إلى جميع مشكلات التعلم على مختلف أنواعها، بينما يقصر البعض استخدام هذا المصطلح للإشارة إلى الأطفال الذين يعانون من إصابات مخية إلا ما يؤخذ على هذا الاستخدام

هو التداخل الواضح بين هذا المصطلح، ومصطلحات اخرى مثل: الإعاقة العقلية، ومصطلح المضطربين انفعالياً.

وفيما يلي تلخيصاً يوضح الفروق بين صعوبات التعلم وبعض المصطلحات المتداخله معها.

جدول (2) الفروق بين صعوبات التعلم وويعض المصطلحات المتداخله معها.

الفئة	صعوبات التعلم	التأخر الدراسي	الإعاقة العقلية	بطء التعلم	مشكلات التعلم
الذكاء	متوسط أو اعلي من المتوسط	منخفض الذكاء	انخفاض واضح في الذكاء	ذكاء اقل من المتوسط	ذكاء متوسط أو اقل من المتوسط.
الخصائص	صعوبات أكاديمية (القراءة- الحساب- الكتابة-النطق- التعبير الكتابي)	عجز عن مسايرة زملائه في المدرسة عجز في مواد دراسية معينة	عجز في التوافق البيئي عجز في التوافق الاجتماعي عجز عن التعلم	تحصيل أكاديمي و معرفي بطيء جدا	اضطرابات سلوكية. مهمل و يتجنب المنافسات المدرسية.
الأسباب	عوامل وراثية. عوامل عصبية. عوامل نفسية وانفعالية. عوامل طبية. عوامل بيئية. عوامل بيولوجية.	عوامل عقلية عوامل جسمية عوامل نفسية عوامل اجتماعية	مشكلات في النمو العقلي	مشكلات داخل الفرد. مشكلات تعليمية	مشكلات داخل الفرد. مشكلات مدرسية. مشكلات بيئية.

وفي ضوء ما سبق فإن وضع الحدود الفاصلة بين فئة صعوبات التعلم والفئات التشخيصية الأخرى يقلل من التداخل بين هذه الفئات ويحد من أخطاء التشخيص ، الأمر الذي يزيد من صدق نتائج الدراسات والبحوث وكذلك فاعلية البرامج العلاجية التي تطبق على فئة من تلك الفئات.

معدلات انتشار صعوبات التعلم:

يعتبر مجال صعوبات التعلم من الميادين الهامة التي ينبغي الاهتمام بها نظراً لتزايد نسب التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في معظم المواد الدراسية ، وفي معظم بلدان العالم ، ولما تعكسه من آثار سلبية على التلاميذ والمعلمين في وقت واحد .(سليمان عبدالواحد، 2005 ج: 61).

وقد تختلف معدلات انتشار صعوبات التعلم حسب الدراسات المختلفة في دول العالم ، وهذا الاختلاف ينبع من اختلاف المحكات المستخدمة في هذه الدراسات واختلاف المجتمعات التي أجريت عليها ، إلا أنه جميعها تشير إلى كبر حجم المشكلة مقارنة بالإعاقات الأخرى ، مما يشير إلى ضرورة الاهتمام بها ودراستها. (سليمان عبدالواحد، 2007 أ: 61).

وفيما يتعلق بنسبة انتشار ذوي صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية فإن المستقرئ لعدد ونسبة حالات صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية يجد أنها ليست بالهينة فنتائج بعض الدراسات تشير إلى ارتفاع نسبة من يعانون من صعوبات التعلم بنسب قد تفوق النسب العالمية ، ففي دراسة محمد الديب (2000) والتي أجريت في البيئة السعودية أوضحت نتائجها أن نسبة انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية من (2 - 20٪) على مختلف المراحل وعلى المستوى الجامعي تمثل (12.8٪).

وفي الأردن أشارت دراسة تيسر الكوافحة (1990) إلى أن نسبة حالات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية لدى الذكور بلغت (9.2٪) في حين كانت لدى الإناث (6.8٪).

وفي دراسة زكريا توفيق (1993) التي أجريت في البيئة العمانية بلغت نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية والرياضيات (10.8٪)، كما بلغت نسبة الذكور ذوي صعوبات التعلم (12٪) بينما بلغت نسبة الإناث (9.3٪).

وفي الإمارات العربية المتحدة ، وكما أشارت دراسة فيصل الزراد (1991)إلى أن النسبة وصلت إلى (13.7٪) لتلاميذ المرحلة الابتدائية منها (15.4٪) من الذكور، (11.8٪) من الإناث. وفي مصر أشارت دراسة مصطفي كامل (1988) إلى أن نسبة الصعوبات في القراءة بلغت (26٪) وفي الكتابة (28.4٪) . بينما أوضحت دراسة أحمد عواد (1992) أن نسبة انتشار صعوبة التعلم في مادة الحساب (46.2٪).

كما أظهرت دراسة السيد عبد الحميد (1992) التي أجريت على بعض تلاميذ المرحلة الإعدادية أن نسبة انتشار صعوبات التعلم (57.4٪) وفي دراسة عبد الناصر أنيس (1993) أوضحت نتائجها أن نسبة صعوبات التعلم في القراءة (16.5٪) والكتابة (8.8٪) والحساب (3.5٪). كما أوضحت نتائج دراسة السيد عبد الحميد (1996) أن نسبة صعوبات التعلم في اللغة العربية (9.8٪).

وفي دراسة مصطفي السعيد (1997) أوضحت نتائجها شيوع وانتشار صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية في مادتي اللغة العربية والرياضيات وكانت صعوبات التعلم أكثر انتشاراً بين الذكور في مادة اللغة العربية، وأكثر انتشاراً بين الإناث في مادة الرياضيات هذا ولم تتضح نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الدراسة.

في حين أشارت دراسة مصطفي أبو المجد (1998) إلى أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات بالمقارنة بالمواد الأخرى نسبة لا بأس بها وتشير إلى وجود مشكلة في تعلم الرياضيات. بينما توصلت دراسة فتحي الزيات (2000، ب) إلى أن نسبة صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية لا تقل عن (25٪)، كما توصلت دراسة عزز الغنام (2000) إلى أن نسبة ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم قد بلغت (14.6٪) مما يشير إلى مشكلة حقيقية يعاني منها التلاميذ في تعلم مادة العلوم.

كما أظهرت دراسة جمال فايد (2001) ارتفاع ملحوظ في نسب الأطفال الأكثر تعرضاً لصعوبات التعلم . كما تبين أن هناك تبايناً واضحاً في نسب شيوع صعوبات التعلم وفقاً لنوع الصعوبة ودرجة حدتها. كما توصلت دراسة عفاف عجلان (2002) إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم قد بلغت (6.4٪)، كما تذكر أن نسبة صعوبات التعلم تنخفض عن النسب التي حددتها بعض الدراسات كلما زاد في عدد المحكات المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم. وتشير نتائج دراسة نبيل فضل (2003) إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين طلاب الجامعة قد تفوق (50٪) وهي نسبة تفوق نسب الفئات الخاصة الأخرى.

وأخيراً يضيف جمال فايد (2003) أنه رغم اختلاف تعريفات ذوي صعوبات التعلم وتصنيفاتهم من مجتمع إلى آخر فإنه تم تقدير نسبة تتراوح بين 3٪ إلى 28٪ من كل تلاميذ المدارس لديهم صعوبات تعلم.

أما بالنسبة للمؤشرات الحديثة في العالم – أنه في عام 1994 قد تم تقدير حوالي (4٪ - 5٪) من الأطفال ذوي صعوبات تعلم وأن (80٪) من هؤلاء الأطفال لديهم قصور في القراءة.(جابر عبد الحميد ، 2001 : 247)

ومما لاريب فيه أن الإحصاءات السابقة عن نسبة ذوي صعوبات التعلم إنما تمثل نسب خطيرة تفوق التوقع وترسم صورة غير مضيئة عن واقع التعليم في مجتمعنا العربي وتتطلب تضافر الجهود المخلصة للتعرف على وتحديد ذوى صعوبات التعلم من خلال إجراءات محددة ليتسنى لنا تقديم الخدمة والرعاية المناسبة لهم.

أنواع صعوبات التعلم:

نظراً لتعدد واختلاف المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوى صعوبات التعلم باعتبارهم مجموعة غير متجانسة، فقد حاول البعض تصنيف صعوبات التعلم، وذلك لتسهيل أساليب تشخيص صعوبات التعلم، والعلاج الملائم لكل فئة من الفئات،

حيث إن الأسلوب العلاجي الذي يصلح لإحدى الحالات التي تعاني من صعوبة نوعية في التعلم قد لا يصلح لحالة أخرى.

وفي هذا الإطار تشير زينب شقير (2000: 281- 282) إلى أن صعوبات التعلم يمكن تصنيفها إلى مجموعتين هما:

(أ) صعوبات تعلم نمائية: Developmental Learning Difficulties:

وهذه تتعلق بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها المتعلم في تحصيله الأكاديمي، مثل الإدراك الحسي (البصري والسمعي)، والانتباه، والتفكير، واللغة، والذاكرة ... الخ، وهذه الصعوبات ترجع أصلا إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تقسم بدورها إلى صعوبات أولية تتعلق بعمليات الانتباه، والإدراك، والذاكرة، وصعوبات تعلم نمائية ثانوية، مثل التفكير، والكلام، والفهم ... الخ.

(ب) صعوبات تعلم أكاديمية: Academic Learning Difficulties:

وهي تتعلق بالموضوعيات الدراسية الأساسية، مثل الصعوبة في القراءة. وصعوبة الكتابة، وصعوبة إجراء العمليات الحسابية وصعوبة الهجاء، وصعوبات التعلم الأكاديمية وثيقة الصلة بالصعوبات النمائية، وتنتج عنها.

كما يشير جمال القاسم (2000: 35) إلى أن صعوبات التعلم تنقسم إلى مجموعتين هما:

أولا: صعوبات التعلم النمائية:

وهي الاضطراب في الوظائف والمهارات الأولية والتي يحتاجها الفرد بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية كمهارات الإدراك، والذاكرة، والتناسق الحركي، وتناسق حركة العين واليد، وتنقسم إلى:

أ) الصعوبات النمائية الأولية: الانتباه، الذاكرة، الإدراك.

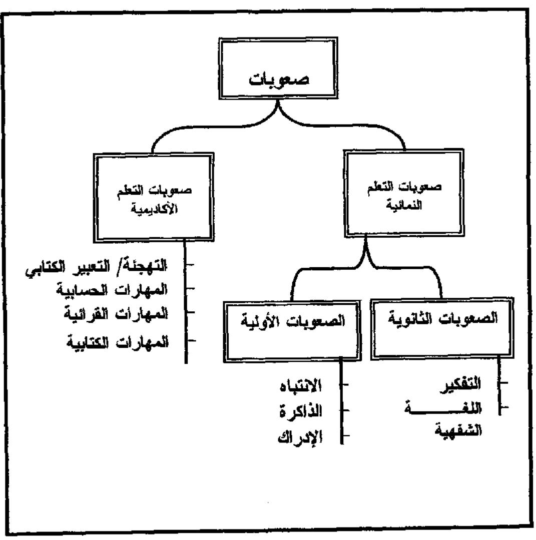
ب) الصعوبات النمائية الثانوية: التفكير، اللغة الشفهية.

ثانيا : صعوبات التعلم الأكاديمية:

ويُقصد بها المشكلات التي تظهر لدي أطفال المدارس، وتنقسم إلى:

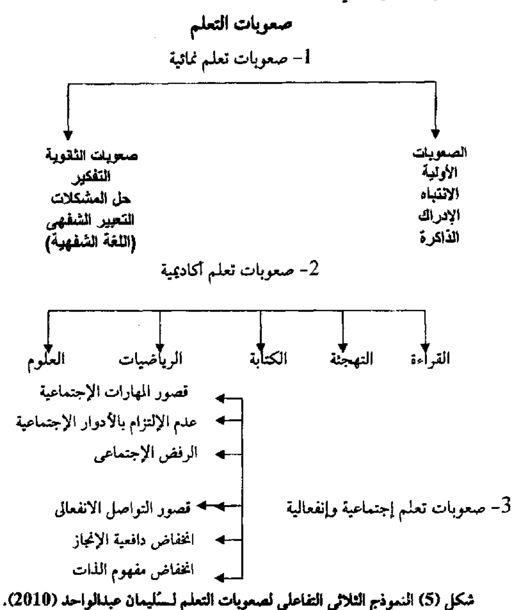
- صعوبات القراءة.
- صعوبات الكتابة.
- صعوبات التهجئة والتعبير الكتابي.
- صعوبات الحساب.

ويوضح الشكل التالى كلا من صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية وما تشتملان عليه من صعوبات فرعية وذلك من خلال مراجعة المؤلف العديد من التصنيفات:



شكل (4) أنواع صعوبات التعلم.

ولقد اقترح سُليمان عبدالواحد (2010 ج: 35 - 36) تصنيفاً ثلاثياً لصعوبات التعلم من خلال إضافة نوع جديد من الصعوبات ألا وهي الصعوبات الاجتماعية والانفعالية في الشكل التالي:



شكل (5) النموذج الثلاثي التفاعلي لصعوبات التعلم لسُليمان عبدالواحد (2010).

ونتيجة لما تقدم يؤكد مؤلف الكتاب على عدم إهمال صعوبات التعلم الإجتماعية والانفعالية عند دراسة صعوبات التعلم بوجه عام، وينصح بالكشف عنها (الصعوبات الإجتماعية والانفعالية) في مرحلة مبكرة لأنها لا يمكن أن تكون بعيدة

عن أن تسبب الصعوبات الأكاديمية، كما أن الصعوبات الإجتماعية والانفعالية أيضاً تؤثر على مجمل حياة الفرد، في المدرسة، وفي المنزل، ووقت اللعب، ومن ثم يمكن اتخاذ الإجراءات المناسبة لمواجهة هذه المشكلة وعلاجها قبل استفحالها، وهذا ما يعتبره المؤلف نوعاً من الوقاية الأولية للمشكلة.

أسباب صعوبات التعلم:

نظراً لجدة البحث في مجال صعوبات التعلم وتداخله مع مصطلحات أخرى كالتأخر الدراسي، والتخلف العقلي وبطء التعلم، ورغم عدم وضوح الأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم ، فإنها لازالت غامضة وغير متميزة، ولكنه على الرغم من ذلك فإنه توجد أسباب عديدة لصعوبات التعلم عرضها العلماء كل في مجال تخصصه واهتماماته.

ويمكننا تقسيم أسباب حدوث صعوبات التعلم لدى الأفراد فيما يأتي:

(أ) أسباب عضوية وبيولوجية أو فسيولوجية:

Organic and Biological Factors:

إن دراسة معظم أسباب صعوبات التعلم أشارت إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من الخلل الوظيفي البسيط أو الاضطراب الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي ، والحبل الشوكي ، ونقل الرسالة العصبية وغيرها ، وأي درجة من هذا الاضطراب الوظيفي قد تتسبب فيها أسباب عدة:

1. تلف في المخ ناجم عن حادثة أو نقص في الأكسجين قبل أو أثناء أو بعد الميلاد متسببة في إعاقات عصبية والذي يؤثر سلبا في قدراتهم على التعلم.
2. تلف نتيجة لإصابة في الحبل الشوكي مما يعوق نقل الإشارات العصبية ، مما يتولد عنه خلل وظيفي ومشكلات في التعلم التتابعي .
3. اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي ربما تكون ناجمة عن عدم التوازن البيوكيميائي.(كيرك وكالفانت ، 1988: 61-65)

ويرى مؤلف الكتاب أن أكثر الأسباب معقولية وقبولاً هو ما يتعلق باضطرابات الجهاز العصبي المركزي وخاصة ما يشار إليه بالخلل الوظيفي بغض النظر عما إذا صاحب ذلك تلف عضوي أم لا. ومن ثم فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في وظائف الجهاز العصبي المركزي لدى المتعلم يؤدى إلى الفشل في معالجة المعلومات وتجهيزها. ومن ثم الخلل والقصور في الوظائف النفسية الادراكية والمعرفية واللغوية والحركية والدراسية لدى المتعلم ، مما يؤدى بدوره إلى حدوث صعوبات التعلم.

(ب) أسباب جينية أو وراثية: Genetic Factors:

نجد أنه في بعض الحالات أن العامل الوراثي أو الجيني يشكل السبب الغالب لصعوبات التعلم بين الأطفال ، فضلاً عن إن الخصائص العديدة عموماً التي وجدت عند ذوي صعوبات التعلم تتناقل من جيل إلى آخر، وقامت هذه النتائج على أساس:

1. أن هناك تقريباً حوالي من 20٪ إلى 25٪ من الأطفال ذوي الاندفاعية أو النشاط الزائد وجد أن أحد آبائهم على الأقل مثلهم .
2. إن عدم التوازن الانفعالي ، واضطرابات الذاكرة ، والتفكير والتعبير اللغوي والتعلم وجد أنها منتشرة في العائلات .

فلقد أظهر العلماء في الولايات المتحدة الأمريكية المهتمين بعلم النفس نجاحاً واضحاً في التعرف على الجينات المسئولة عن مشكلات القراءة ومشكلات التعلم الأخرى .(Mangal, 2002: 474)

(ج) أسباب بيئية Environmental Factors

وقد تظهر صعوبات التعلم كنتيجة لمجموعة من الظروف غير الملائمة أو غير المتجانسة يعرض لها مانجل (Mangal , 2002: 474 - 475) فيما يلي:

1. نقص التغذية ونقص الاستقبال البيئي في مرحلة النمو الجيني في رحم الأم.
2. مرحلة ما قبل الولادة ، الوضع البيئي غير المناسب في وقت الميلاد أو عيب خلقي في الجهاز العصبي المركزي.

3. نقص الغذاء بنظام معين في مراحل العمر المبكرة ، تنوع الأمراض ، والحوادث ، والإصابات التي قد تكون السبب في الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي.
4. نقص الرعاية العلاجية المناسبة ، والمعاناة من أي عجز في الحواس كالسمع والبصر واللمس والشم.
5. القصور أو العجز في استقبال التعلم في بعض أفراد العائلة ، أو نقص في الدافعية والمهارة لدى بعض المدرسين.
6. نقص وقصور في نمو المهارات اللغوية ونقص التركيز أو الانتباه اللازم.
7. تعاطي العقاقير والمواد المخدرة.
8. التوحد مع أفراد ذوي صعوبات التعلم.
9. الحرمان الاجتماعي والثقافي.

وهناك دراسات كثيرة قد ذكرت أسباباً تربوية متعلقة بالمدرسية ترى أنها أكثر صلة بصعوبات التعلم وهي تتمثل في المدرسة و صعوبة المناهج الدراسية ، وعدم تحقيق المنهج لميول واتجاهات المتعلمين (كرمان متشار ، 1994: 388 - 393) ، ويرى المؤلف أن هذه الأسباب المرتبطة بالعملية التعليمية سواء بشكل مباشر أو غير مباشر تعرقل أو تحد من عملية التعلم واكتساب المهارات والخبرات المطلوبة، ويضيف سُليمان عبدالواحد (2005: 16) أن استخدام العقوبات المتكررة للمتعلم في بداية التعلم وخاصة في المرحلة الابتدائية قد يؤدى إلى حدوث صعوبات في التعلم لديه في المستقبل.

ويشير سُليمان عبدالواحد (2005 د: 32) إلى أن من حق الأفراد ذوى صعوبات التعلم علينا كمربين ومعلمين أن نبحث عن أسباب وجودهم في هذا المستوى المتدنى في التحصيل الدراسى ربما ظروف اجتماعية أو نفسية أو بيئية أو صحية ... يجب أن نحاول أن نبحث عن الأسباب لنتمكن بعدها من إيجاد الحلول الملائمة.

ومما سبق يرى المؤلف أن صعوبات التعلم تعتبر عملية متعددة العوامل ومتفاعلة الأسباب الأمر الذي لا يمكن إغفاله عند تشخيص هذه الصعوبات لدى تلاميذ

المرحلة الإعدادية ، فربما تشير العوامل السابق ذكرها إلى أن صعوبات التعلم قد تكون ناتجة من انخفاض المستوى الوظيفي للمخ أو المهارات الإدراكية أو عدم كفاءة أساليب التدريس الجيدة أو بعض العوامل البيئية التي تعوق التحصيل الدراسي والتقدم التعليمي في المراحل الدراسية التالية ، أو التفاعل بين أكثر من عامل من العوامل السابقة ، ومن ثم فإن من الأهمية بمكان أن يكون مدرس هذه المرحلة التعليمية على قدر كبير من القدرة على تشخيص أعراض الصعوبات في التعلم ، بالإضافة إلى تدريبه على الاستخدام الأمثل لوسائل العلاج المناسبة والفعالة لتلك الصعوبات.

المداخل المفسرة لصعوبات التعلم:

لقد تعددت وتنوعت المداخل المفسرة لصعوبات التعلم تبعا لاختلاف المهتمين بهذا المجال من علماء النفس ، والأطباء ، والتربويين ، والأخصائيين. وقد حاولت تلك المداخل جمع الاتجاهات المتفرقة وتعريفات الأفراد والمنظمات التي اهتمت بهذا المجال ، وفيما يلي يستعرض المؤلف بعض هذه المداخل في إيجاز كما يلي:

(أ) المدخل النيورولوجي:

يفترض هذا المدخل أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات مخية ، ويظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم بوضوح كثيراً من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين.

ويكاد يتفق اغلب المنظرون في النموذج النيورولوجي على أن صعوبات التعلم تنتج من إصابات المخ المكتسبة، وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية)، والعوامل الكيميائية والحيوية.

1. إصابة المخ المكتسبة:

إن إصابة المخ تؤدي إلى عدم القدرة على تنظيم أو تكامل وتركيب المعلومات اللازمة للمهارات الأكاديمية مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبة في التعلم.

2. عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية):

وقد أكد مؤيدو هذا الاتجاه على أن صعوبات التعلم تنتج عن عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي لدى الطفل من كونها نتيجة لعيوب معرفية عامة حيث إن كلا من النصف الكروي الأيمن للمخ يختص بالمعالجة المتزامنة للمعلومات البصرية والمكانية ، والنصف الكروي الأيسر يختص بالمعالجة المتتابعة للمعلومات اللغوية ، والتكامل بين النصفين مطلوب وضروري لعملية التعلم. والاضطراب الوظيفي في أي منهما يسبب حالة من عدم التوازن وبالتالي صعوبات في التعلم.

ويرى بعض الباحثين في حالة قيام نصف المخ لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، بنشاط معين فإنهم يواجهون صعوبة في توزيع الجهد لنشاط آخر يتداخل مع الجانب نفسه من المخ.(Kreshner & stringer, 1991: 560 - 565)

ولأن مشكلة الأطفال ذوى صعوبات التعلم تبلغ من الغموض حداً كبيراً فقد ذكر سُليمان عبدالواحد (2007 ج: 22) العديد من الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم ومن هذه الأسباب: سيطرة وظائف أحد النصفين الكرويين للمخ على الآخر، الاضطراب في وظائف نصفي المخ المعرفية والانفعالية.

ويؤكد كل من بلانت وآخرين (Planet et al, 2000) ، جوجينج وآخرين (GuoJing et al, 2001) ، مارتن هنلى وآخرين (2001) ، بآور (Bauer , 2002) ، هويدا غنية (2002) ، فوقية عبد الفتاح (2004) ، وسُليمان عبد الواحد (2005 ج) على أن صعوبات التعلم ترجع إلى سيطرة النصف الكروي الأيمن للمخ (النمط الأيمن) على الأيسر.

ومن ثم فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في وظائف نصفي المخ لدى المتعلم ينعكس تماماً على سلوكه، حيث يؤدى إلى قصور أو اضطرابات في الوظائف الإدراكية والحركية والمعرفية واللغوية والدراسية وبالتالي يؤدى لحدوث صعوبات التعلم لدى المتعلم.

ويضيف خيري المغازى (2000: 22) أن جيمس هارتلى (James Hartley) عام 1998 قد أوضح أن عدم مراعاة النمط المفضل في التعلم والتفكير لدى المتعلمين يؤدى إلى حدوث صعوبات في التعلم.

ويشير مصطفي كامل (1988: 240) إلى أن طريقة المتعلمين ذوى صعوبات التعلم في معالجة المعلومات تعتبر مصدرا رئيسيا في تفسير هذه الصعوبات ، حيث يختلف المتعلمين ذوو النمط الأيسر منهم عن ذوى النمط الأيمن في أنماط معالجتهم للمعلومات ، فيفضل ذوو النمط الأيسر الفحص الدقيق للتفصيلات ، ولذا فإنهم يستغرقون وقتاً أطول في الاستجابة ، بينما يفضل ذوو النمط الأيمن النظرة الكلية للأشياء وتلك تحتاج وقتاً أقل للاستجابة.

وقد أوضحت منى حسن (2004: 322) أن سميث (Smith) عام 1983 قد ذكر أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم قدرات سليمة إلا أن مشكلتهم تكمن في الأساليب أو الأنماط التي يستخدمونها في تجهيز ومعالجة المعلومات حيث تكون غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة.

ويذكر أحمد مهدى (2002: 272) أن استخدام المتعلمين أنماط معالجة معلومات غير مناسبة هو سبب رئيسي في وجود صعوبات التعلم لدى هؤلاء المتعلمين.

وعلى الرغم من المزايا التي قدمها أصحاب النظرية النيورولوجية فإن التفسيرات التشخيصية في ظل هذا المدخل تحتاج إلى خبرات إكلينيكية ماهرة ومدربة الأمر الذي يصعب توفيره بالنسبة للأعداد المتزايدة من ذوى صعوبات التعلم والاضطرابات المخية الوظيفية الأخرى.

(ب)المدخل النمائي:

يرى أصحاب هذا المدخل أن صعوبات التعلم تعكس بطئاً في نضج العمليات البصرية ، والحركية ، واللغوية ، وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي ، ونظراً لأن كل طفل يعاني من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج ، فإن

كل منهم يختلف في معدل أو أسلوب اجتيازه لمراحل النمو ، ونظراً لأن المنهج المدرسي يفوق مستويات استعداد الأطفال الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما ، فإن هؤلاء الأطفال يفشلون في المدرسة. (Lerner, 2000: 187-188)

فضلاً عن أن النمائيين يركزو على تحديد الأسباب النوعية التي تقع خلف صعوبات التعلم ، مع التأكيد على السبب أكثر من العرض.

(Coplin & Morgan, 1988: 618)

(ج)المدخل السلوكي Organic and Biological Factors

يمثل هذا المدخل أول المداخل وأكثرها أهمية كإستراتيجية للتدخل أو العلاج، فهو يقوم على التركيز والاقتحام المباشر للمشكلة أو السلوك ذاته ، ومحاولة معالجة نمط السلوك غير الفعال أو غير المنتج ، أو إحلال أنماط سلوكيه فعالة محله ، كما يركز هذا المدخل على مفهوم السواء في ضوء مستوى الأداء الوظيفي العام والحسي ، والوضع الفسيولوجي الكلي للطفل ، فالمتعلمين ذوي صعوبات التعلم هم عاديين تماماً عدا الصعوبة النوعية التي يمكن معالجتها والتعامل معها بصورة مباشرة.

(فتحي الزيات ، 2008 أ: 392-394)

ويرى المؤلف أن هذا المدخل له الكثير من نقاط القوة ، حيث يركز على الفردية في التعامل مع المتعلمين ذوي صعوبة التعلم ، كما أنه يُقيِّم تاريخ تعلم الطفل وأيضاً اكتسابه للمهارات المفقودة.

(د) مدخل العمليات النفسية:

يركز هذا المدخل على أن التجهيز العقلي للمعلومات يعتمد على العمليات الإدراكية وقدرات الانتباه والذاكرة.

ولقد انبثق المدخل العمليات النفسية عن النموذجين الإدراكي – الحركي والنفس – لغوي ، ويمثل هذا المدخل الاتجاه النفسي في دراسة صعوبات التعلم ، كما أظهرت نتائج دراسات عديدة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في

عملية الانتباه أكثر من أقرانهم العاديين ، وأن صعوبات التعلم هي حالة من التأخر النمائي في الانتباه الانتقائي.(Conte, 1998: 68)

وعلى هذا نجد أن العمليات النفسية الأساسية من المكونات الهامة في معظم تعريفات صعوبات التعلم ، وقد ذكر في هذه التعريفات أن الاضطراب في تلك العمليات النفسية الأساسية يعتبر من المظاهر الأولية للاضطراب الوظيفي البسيط وأيضاً المشكلات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم.

(هـ) المدخل المعرفي (مدخل تجهيز ومعالجة المعلومات):

لقد ترتب على قصور المداخل السابقة ، والتي حاولت تفسير صعوبات التعلم عن تقديم تفسيرات مقنعة لبعض اضطرابات العمليات المعرفية بصفة عامة ، وصعوبات التعلم بصفة خاصة ، ظهور مدخل آخر يمكن أن يطلق عليه المدخل المعرفي والذي تأثر بالتيار المعرفي في تفسير الظواهر النفسية ، والذي شهدته العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي.

وفيما يلي عرضاً موجزاً لهذا المدخل – المدخل المعرفي – في تفسيره لصعوبات التعلم وذلك على النحو التالي:

تنظر نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات Information Processing Theory إلى المخ الإنساني على أنه أشبة بجهاز الحاسب الآلي ، فكلاهما يستقبل المعلومات ، ويجري عليها بعض العمليات ثم يعطي بعض الاستجابات المناسبة ، لذا تركز هذه النظرية على كيفية استقبال المخ للمعلومات ، ومن ثم تحليلها. (Lerner , 2000 , 200).

فيستخدم المتعلمين ذوو صعوبات التعلم طرقاً لتجهيز المعلومات لا تسمح لهم بالاستفادة الكاملة من كفاءتهم العقلية أو عدم القدرة على التخلي عن الاستراتيجيات غير الملائمة واستبدالها بأخرى ملائمة ، حيث يستخدمون إستراتيجيات ضعيفة عند مواجهة المطالب المعقدة للمهام الأكاديمية ، ولذلك لا يستطيعون أن يحققوا إمكاناتهم المتوقعة. (Swanson , 1987: 5).

ويري مصطفي كامل (1988: 219) أن طريقة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في تشغيل المعلومات تعتبراً مصدراً رئيسياً في تفسير هذه الصعوبات ، حيث يختلف الأطفال الاندفاعيون منهم والمتريثون في أساليب تشغيلهم للمعلومات ، حيث يفضل الاندفاعيون النظرة الكلية للأشياء ، مما يتطلب استجابات أقصر زمناً ، بينما يفضل المتريثون فحص التفاصيل مما يفسر اختلاف المجموعتين في سرعة انجاز المهام التعليمية.

وفي هذا الصدد يشير عبد الوهاب كامل (1994: 314) إلى أن صعوبات التعلم ترجع إلى وجود درجة من درجات إصابة المخ والتي تعتبر شرطاً معوقاً يؤدي إلى ظهور مشكلات في تجهيز المعلومات سواء كانت متتالية أم متأنية مما ينشأ عنها صعوبات في التعامل مع المعلومات أو المثيرات كوحدة متكاملة ، وتؤثر على العمليات المعرفية كالتذكر والتفكير والانتباه.

ويتضح مما تقدم عرضه عن نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات ، أن من ضمن اهتمامات علم النفس المعرفي المعاصر كيفية تجهيز ومعالجة المعلومات ابتداءً من استقبالها من البيئة عن طريق الحواس حتى صدور الاستجابة ، لذا فهذا الفرع من فروع علم النفس – علم النفس المعرفي – يركز بشكل كبير على ما هية المعرفة التي يستقبلها الإنسان وهضمها هضماً سليماً وصولاً للفهم ، لذلك تنظر نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى الفرد نظرة شاملة ومتكاملة ، وتبحث جاهدة للكشف عن العمليات التي تكمن خلف القدرات العقلية لديه ، ومدى قدرته على استخدام النمط المناسب في معالجة وتجهيز المعلومات عندما يتعرض لموقف تعليمي ما ، ودراسة الصعوبات التي تعوقه عن استخدام هذا النمط الذي ربما يسهم بشكل فعال في تحسين عملية التعلم لديه، وبالتالي وضع البرامج التدريبية اللازمة من خلال رسم الخطط الملائمة لقدرات كل فرد لتخفيف مثل هذه الصعوبات وعلاجها من المنظور العقلي المعرفي.

خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم:

لعل السؤال الذي ينمو مع تعمق المعرفة ما خصائص ذوي صعوبات التعلم؟ فقد كشفت نتائج الدراسات والبحوث الأجنبية والعربية على أن هذه الفئة لديهم عدد متنوع من الخصائص النفسية والأكاديمية.. وغيرها من الخصائص، ومن الصعوبة بمكان أن تجتمع هذه الخصائص وهذه المشكلات جميعها في فرد واحد.

ولقد اهتم العديد من الباحثين بتحديد خصائص الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم ، والتي يظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدم الفرد في المدرسة، ويمكن تصنيف تلك الخصائص إلى خصائص سلوكية ، وخصائص عقلية معرفية ، وخصائص نفسية ، خصائص اجتماعية، خصائص لغوية، وخصائص حركية.

(أ) خصائص سلوكية:

يتميز المتعلمين ذوو صعوبات التعلم بالكثير من الخصائص السلوكية ، والتي تمثل انحرافاً عن السلوك السوي لأقرانهم العاديين ، ويظهر تأثير هذه الخصائص على تقدم المتعلم في المدرسة ، واتفقت الكثير من الدراسات وأهمها دراسات: ميكر وأودال (Maker & Udal, 2002) ، سُليمان عبدالواحد (2005 ب: 11)، قحطان الظاهر (2005: 241)، وسُليمان عبدالواحد (2007 ج: 23) على تميز هؤلاء المتعلمين بعدة **خصائص سلوكية وهي:**

1. العدوانية المرتفعة ، والقلق ، والاندفاعية.
2. العجز عن مسايرة الأقران.
3. الاعتماد على الآخرين والإتكالية.
4. النشاط الحركي الزائد (المفرط) دون مبرر.

(ب) خصائص عقلية معرفية:

على الرغم من أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم يعانون بصفة عامة من مشاكل دراسية ، إلا أن منهم ذوى صعوبات تعلم قراءة أو كتابة أو حساب أو علوم

أو أي مادة دراسية أخرى ، واتفقت العديد من الدراسات وأهمها دراسات: أحمد عبد الله (2002: 114)، أحمد عواد ومجدي الشحات (2004: 126 - 129)، وسُليمان عبدالواحد (2007 ج: 23) على وجود عدة خصائص تميز هؤلاء المتعلمين عن غيرهم ، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- ✓ صعوبات في الفهم القرائي.
- ✓ قصور الانتباه وقصور التآزر الحسي.
- ✓ اضطرابات واضحة في العمليات العقلية المعرفية مثل الإدراك والانتباه والذاكرة.
- ✓ عجز واضح في القدرة على تحويل وتشفير وتخزين المعلومات.
- ✓ تبنى أنماط معالجة معلومات غير مناسبة لمتطلبات حجرة الدراسة ، تتدخل وتؤثر سلبياً على مقدار تعلمهم للمهام الدراسية.

(ج) خصائص نفسية:

أجريت العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية التي تميز هؤلاء المتعلمين على أساس أنها من الممكن أن تستخدم كمحك لتشخيص صعوبات التعلم و وسيلة للتعرف على هؤلاء المتعلمين ، و وجد أنهم يتميزون بالخصائص التالية:

1- انخفاض تقدير الذات.

2- انخفاض الدافعية للإنجاز.

3- انخفاض مستوى الطموح.

4- يظهرون ضعفاً ملحوظاً في تقدير السلوك. حيث أكدت ذلك دراسات عديدة منها: العثمان (Al-Othman, 2001: 11)، العزب زهران وعبد الحميد علي (2002: 120) ، سُليمان عبدالواحد.

(2005 ب: 11، 2007 ج: 23) .

(د) خصائص اجتماعية:

تعد الخصائص الاجتماعية الإيجابية محكاً هاماً يسهم في الحكم على الإنسان السوي ، وباستعراض الدراسات والبحوث التي تناولت الخصائص الاجتماعية لهؤلاء المتعلمين مثل دراسات: ديمتروفسكي وآخرون (Dimitrovesky et al, 1998 2000)، كان وجوى (Kane & Joy, 2002)، وحسن مصطفي (2003: 198 - 199)، وجد أنهم يتميزون بعدة خصائص عن غيرهم وهي:

1- انخفاض الذكاء الاجتماعي ومهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي.

2- ضعف الثقة بالنفس.

3- لديهم صعوبات في اكتساب أصدقاء جدد.

4- سوء التوافق الاجتماعي.

(هـ)خصائص لغوية:

يشير سُليمان عبدالواحد (2007 ج: 23) إلى أن الأفراد ذوى صعوبات التعلم لديهم العديد من الخصائص اللغوية والتى تتمثل في:

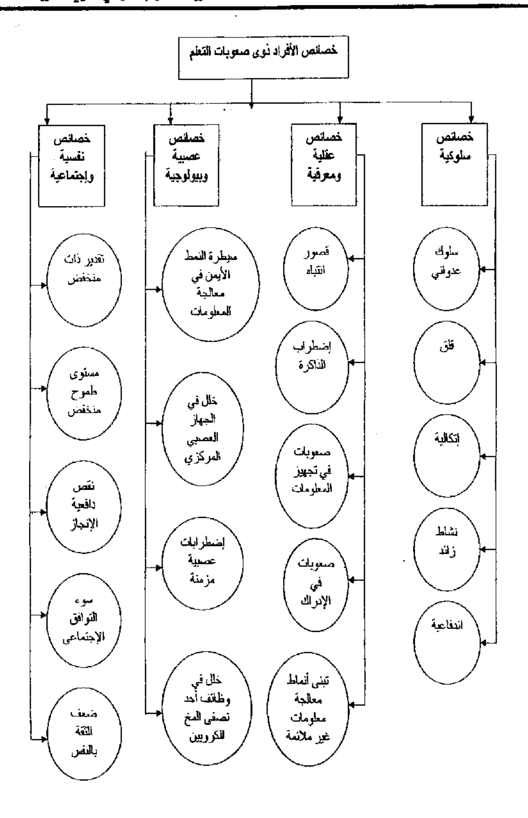
* صعوبات في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية.
* الكلام المطول الذى يدور حول فكرة واحدة أو المقصور على وصف خبرات حسية.
* عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف.
* فقدان القدرة المكتسبة على الكلام وذلك بسبب وجود اضطراب بالنصف الكروى الأيسر للمخ والمسئول عن اللغة.

(و) خصائص حركية:

إن الأفراد الذين لديهم صعوبات في التعلم يظهرون مشكلات في الجانب الحركي ومن أهم هذه المشكلات:

1. **المشكلات الحركية الكبيرة:** والتى تشتمل على مشكلات التوازن العام والتى تضم مشكلات في (المشي، الرمي، الإمساك، والقفز).
2. **المشكلات الحركية الصغيرة:** والتى تظهر في شكل طفيف في (استخدام اليدين في الرسم والتلوين، الكتابة، واستخدام المقص وغيرها)، وكذا وجود صعوبة في استخدام أدوات الطعام مثل (الشوكة، والسكين). (سليمان عبدالواحد، 2007 ج: 23).

ولقد استخلص سليمان عبدالواحد (2010 ج: 104) مجموعة من خصائص الأفراد ذوى صعوبات التعلم، يمكن عرضها توضيحياً بالشكل التالي:



شكل (6) خصائص الأفراد ذوى صعوبات التعلم(سليمان عبدالواحد، 2010 ج: 104).

عاديون من حيث حديثهم وذكائهم في حدود المتوسط أو فوق المتوسط ، يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية ولا يستطيعون الاستفادة من أنشطة التعلم المختلفة، ويعانون من فجوة بين تحصيلهم الأكاديمي ومستوي ذكائهم ، فضلا عن أن لديهم مجموعه كبيرة من الخصائص التي تميزهم والتي تظهر في الجوانب الأكاديمية، العقلية/المعرفية، الوجدانية/الانفعالية. ونسبة ظهور هذه السمات أو الخصائص لديهم تزداد بالمقارنة بالعاديين، كما أن هذه الخصائص لا تنطبق على كل ذي صعوبة تعلم، وإنما هي خصائص عامة يمكن أن يتصف بإحداها أو بها مجتمعة الشخص ذوي صعوبات التعلم. وليس من الصحيح وصفه بصفة ثابتة من الصفات أو الخصائص السابقة، وإنما قد تكون هذه الصفات ناتجة عن موقف الإحباط الذي تعرض له المتعلم عندما وجدت أمامه عقبه في سبيل التعلم ، وبالتالي من الضروري وصف الحالة النفسية والصحية التي يمر بها تلميذ معين عندما يواجه صعوبة معينة حتى يسهل علاجه.

المحكات المستخدمة في تشخيص صعوبات التعلم:

يري كثير من المربين والمتخصصين في شؤون هذه الفئة أن عملية تشخيص صعوبات التعلم يجب أن تتم بواسطة نظام العمل اليومي والملاحظة المقصودة من خلال السجل المدرسي الخاص بالمتعلم والذي يرافقه لحين أنهائه المرحلة الابتدائية.

فالتعرف على أسباب صعوبات التعلم، والعوامل المؤثرة فيها تساعد على تشخيصها والتعرف على العوامل المؤدية لها، وليس المقصود هنا تشخيص صعوبات التعلم التي ترجع إلى خلل في الجوانب الحسية والعصبية أو كنقص في الذكاء والقدرات، وإنما المقصود هنا هو تشخيص الأسباب، والعقبات النفسية والتربوية والأسرية التي تقف حائلاً ضد التعلم الجيد لدى المتعلمين، مثل تلك التي تسبب قلة استفادة المتعلمين من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة لهم.

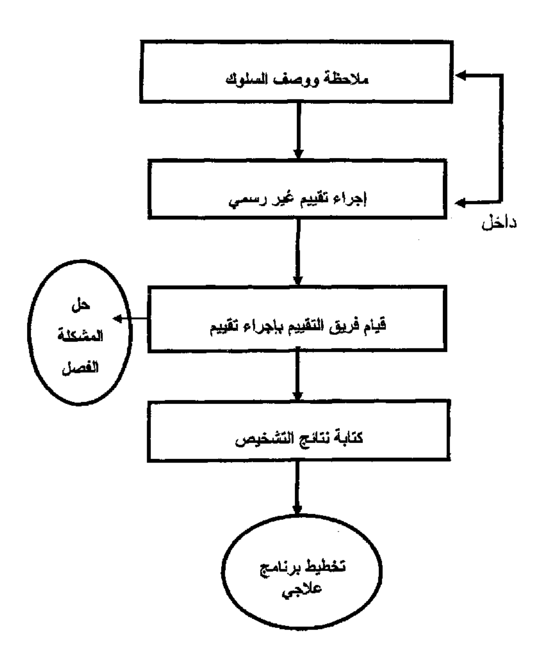
ويمكن الاستناد على عدد من العوامل والتي يمكن أن تساعد على تشخيص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وتتضمن ما يأتي:

- ضرورة الوصف التفصيلي للصعوبة وما يرتبط بها من أعراض ومصاحبات.
- سجل المدرس المحتوي بيانات عن تحصيل المتعلم.
- تقدير ما يمتلكه المتعلم من مهارات أو خبرات ، أو معرفة بالخبرات الجديدة
- سلامة الطفل جسمياً وحسياً وعصبياً.
- الكشف المبكر عليهم من قبل المدرسة للتعرف على الصعوبة لديهم وبالتالي تحويلهم إلى الهيئات والمؤسسات الخارجية لعلاجهم واتخاذ اللازم.

(سيد عثمان، 1990: 30-32).

وقد قدم "كيرك وكالفانت (1988: 83-89) خطة مكونة من ست مراحل تهدف إلى التعرف على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وهي:

1. التعرف على المتعلمين ذوي الأداء المنخفض: ويمكن أن تتم تلك العملية داخل المنزل أو المدرسة.
2. ملاحظة ووصف السلوك: مثل كيف يقرأ ، ومهارات القراءة.
3. إجراء تقييم غير رسمي: ويتم فيها استبعاد بعض الحالات مثل: الحرمان البيئي والثقافي.
4. قيام فريق التقييم بإجراء تقييم: وتعتبر هذه العملية بمثابة التشخيص المبني على تعدد المحكات.
5. كتابة نتائج التشخيص.



شكل (7) خطة كيرك وكالفانت للتعرف علي ذوي صعوبات التعلم

وفي هذا الإطار تشير نصرة جلجل (2005: 218) إلى بعض الوسائل التي يمكن الاعتماد عليها في تشخيص صعوبات التعلم ومنها:

أ. **الاختبارات المعيارية المرجع** Norm- Referenced

وهي الاختبارات التي يمكن أن نقارن أداء الفرد فيها بأداء أقرانه من الأفراد من نفس العمر أو نفس الصف والتي من خلالها نستطيع الحكم على مستوى أداء الطفل هل هو أقل أو أكثر أو مثل أقرانه، وتستخدم هذه الأنواع من الاختبارات في مجال صعوبات التعلم لقياس التحصيل الأكاديمي.

ب. **اختبارات العمليات النفسية** Psychological Processes Tests

وهذه الاختبارات بنيت أساسا على افتراض أن صعوبات التعلم تحدث بسبب صعوبات في القدرة أو العمليات اللازمة لعملية التعلم كالإدراك البصري والإدراك السمعي وتآزر حركة العين واليد وغيرها.

ج. **اختبارات القراءة غير الرسمية** Informal Reading Tests

وهي الاختبارات التي يصممها المعلم ويطبقها بشكل محدد في مجال القراءة، ويمكن للمعلم من خلالها أن يحدد مستوى المتعلم القرائي وبالتالي اختيار المواد والكتب التي تلائمه حسب هذا المستوى.

د. **الاختبارات محكية المرجع** Criterion Referenced Tests

وهي الاختبارات التي يتم فيها مقارنة أداء الطفل مع معيار أو محك معين وليس مع أداء غيره من الأطفال، والغرض منها التعرف على المهارات المحددة التي تعلمها الطفل والمهارات الأخرى التي تتطلب التعلم .

و. القياس اليومي المباشر Direct Daily Measurement

تتضمن ملاحظة وتسجيل أداء الطفل في المهارات المحددة التي تم تعلمها وذلك بشكل يومي مثل النجاح التي حققها الطفل، ومعدل الخطأ أو نسبته، والفائدة التي

يمكن الحصول عليها من هذه الطريقة هي تزويد المعلم بمعلومات عن أداء الطفل في المهارات التي يتعلمها.

ويمكن لمؤلف الكتاب أن يدمج المحكات التي تفيد في تشخيص صعوبات التعلم في عدة محكات يمكن عن طريقها تحديد الأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، وهذه المحكات هي:

(أ) محك التباعد أو التفاوت **Discrepancy Criterion**

إن التفاوت أو التباعد يمثل عنصراً أساسياً من العناصر الأساسية المشتركة في تعريف صعوبات التعلم حيث أنه "الفجوة التي توجد بين إمكانيات الفرد الكامنة لديه وانخفاض مستوى أدائه في العمل المدرسي".

ويرى نبيل حافظ (2000: 4) أنه يُقصد به تباعد المستوى التحصيلى للتلميذ في مادة ما عن المستوى المتوقع منه حسب حالته وله مظهران:

1- التفاوت بين القدرات العقلية للتلميذ (القدرة اللغوية بالإضافة إلى نسبة ذكاء معقولة) والمستوى التحصيلي في اللغة العربية مثلاً.

2- تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للتلميذ في المقررات أو المواد الدراسية فقد يكون متفوقاً في الرياضيات عادياً في اللغات ويعانى من صعوبات تعلم في العلوم أو الدراسات الاجتماعية ، وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد ففي اللغة العربية مثلاً قد يكون طلق اللسان في القراءة جيداً في التعبير ولكنه يعانى صعوبات في استيعاب دروس النحو أو حفظ النصوص الأدبية.

ويشير محمد عبد المطلب (2003: 17) إلى أن التقرير السنوي الثامن عشر المقدم إلى الكونجرس الصادر عن قسم التربية أشار إلى أمرين ضروريين: أولهما: أنه يجب تحرر اختبارات الذكاء من اثر الثقافة، والثانية وهي الأهم تلك التي تشير إلى العوامل الخارجية التي تقدم مظهراً سلوكياً يجب الحذر من إسناده إلى العوامل الداخلية كمفسر للصعوبة ، هذه العوامل الخارجية قد تكون: عرض المادة

التعليمية ، كفاءة المعلم ، ملاءمة طرق التدريس ،انفصال لغة الصف عن لغة المجتمع (الثنائية اللغوية) ، ففي ضوء التأثير السلبي للعوامل الخارجية هذه يمكن أن تتسع دائرة الصعوبات الخارجية كما أخلت هناك بالتمثيل النسبي فيصنف كثيرون على أنهم من ذوى صعوبات التعلم مع أنهم من العاديين إذا ما أصلح شأن العوامل الخارجية.

(ب) محك الاستبعاد **Exclusion Criterion**

ويعتمد هذا المحك في تشخيصه لصعوبات التعلم على استبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى إعاقات عقلية (تخلف عقلي) أو إعاقات حسية (سمعية أو بصرية) ، أو اضطرابات انفعالية شديدة ، أو حرمان بيئي أو ثقافي ، أو حالات نقص فرص التعلم ، حيث إن تعريف صعوبات التعلم يستبعد هذه الحالات وإن كانت تعاني من صعوبات في التعلم باعتبار أنها حالات إعاقات متعددة.

(ج) محك المؤشرات السلوكية المرتبطة أو المميزة لذوي صعوبات التعلم:

ويقوم هذا المحك على أساس أن هناك خصائص سلوكية مشتركة مثل النشاط الحركي المفرط ، قصور الانتباه ، الإحساس بالدونية يشيع تكرارها وتواترها لذوي صعوبات التعلم ، ويمكن للمعلم ملاحظتها والقيام بالمسح المبدئي والكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم وذلك باستخدام مقاييس تقدير السلوك.

(د) محك التربية الخاصة **Special Education Criterion :**

ويعتمد هذا المحك على فكرة أن المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في التعلم يحتاجون إلى طرق خاصة في التعلم تتناسب مع صعوباتهم ، وتختلف عن الطرق العادية في التعلم ، ومن أمثلة طرق التربية الخاصة استخدام الطريقة الحس-حركية Kilesthetic (كتابة كلمات و جمل من الذاكرة) مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم الخاصة بالقراءة.

(هـ) محك العلامات النيورولوجية **Neurological Signs criterion**

ويقوم هذا المحك على أساس أنه يمكن التعرف على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي في المخ أو الإصابة البسيطة في المخ ، والتي يمكن فحصها باستخدام رسام المخ الكهربائي (E.E.G) وتتبع التاريخ المرضي للطفل.

(و) محك المشكلات المرتبطة بتأخر النضج:

يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل والنضج ، حيث نجد أن معدلات النمو تختلف من فرد لآخر ، مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم.

(ز) محك نمط معالجة المعلومات المسيطر للنصفين الكرويين بالمخ (السيطرة المخية):

المخ عبارة عن حاسوب حيوي ناجح إذ يحتوي على نحو مئة مليار خلية عصبية تحدد أفكارنا وسلوكياتنا. فإذا نظرنا إلى المخ من أعلى نري شرخاً عميقاً يقسم المخ إلى نصفين متماثلين تقريباً يسميان النصفان الكرويان Hemispheres، ولكل نصف وظيفة مستقلة. فالنصف الأيمن يتولى إدارة وتحريك النصف الأيسر من الجسم. أما النصف الأيسر فيتولى إدارة النصف الأيمن من الجسم ، ولكل من النصفين الكرويين للمخ طريقته في توظيف القدرات العقلية وتفاعلها مع نمطه المفضل للتعلم والتفكير.

واستناداً على نتائج الدراسات المتعلقة بوظائف النصفين الكرويين بالمخ يرى سُليمان عبدالواحد (2007 :1 24) أن هناك اتفاق بين نتائج البحوث الحديثة في علم النفس الفسيولوجى ونتائج بحوث علم النفس المعرفي – والتي تشير جميعها إلى الفروق الأساسية في طريقة عمل كل من نصفي المخ الكرويين ولا تكمن فقط في نوع أو مضمون المعلومات المقدمة و إنما تمتد لتشمل اختلافات في أنماط معالجة وتجهيز هذه المعلومات المقدمة حيث يختص النصف الكروى الأيسر للمخ بمعالجة المعلومات اللفظية والتحليلية والمنطقية والرياضياتية والسببية ، في حين يختص النصف الكروي الأيمن للمخ بمعالجة المعلومات الحدسية والانفعالية والإبداعية والخيالية وغير اللفظية والمصورة والمركبة.

والجدول التالي يمثل الوظائف التي يختص بها كل نمط من أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ.

جدول (3) وظائف النصفين الكرويين للمخ.

	نمط معالجة المعلومات الأيمن بالمخ		نمط معالجة المعلومات الأيسر بالمخ
1-	كلي Holistic	1-	تتابعي Sequential
2-	عاطفي Affective/Emotional	2-	معرفي Cognitive/Reasoning
3-	إبداعي Creative	3-	تحليلي Analytical
4-	بصري Visual	4-	لفظي Verbal
5-	فني Artistic	5-	منطقي Logical

وفي ضوء الفروق الوظيفية بين النصفين الكرويين في المخ والتي اتضحت من الجدول السابق يمكن اعتبار أن للمخ وظيفة مزدوجة – إلى حد ما – حيث يشمل نظامين فرعيين مختلفين وظيفياً في عملية معالجة وتجهيز المعلومات مما جعل البعض يعبر عن المخ: بالمخ الأيمن والمخ الأيسر ، والشواهد على اختلاف وظائف النصفين الكرويين في المخ عند معظم الأفراد تدعوا إلى التأمل والبحث للتوصل إلى صورة أكثر دقة عن كيفية عمل المخ.

ويرتبط محك التشخيص الذى نقترحه في هذا الكتاب بفكرة النمط المسيطر في معالجة المعلومات بالنصفين الكرويين للمخ (السيطرة المخية)، والتى يُقصد بها

أستخدام أحد النصفين الكرويين للمخ (الأيمن أو الأيسر) أو كليهما معاً (المتكامل) في العمليات العقلية الخاصة بمعالجة وتجهيز المعلومات".

وفي هذا الإطار يشير محمود عكاشة (1991: 22) إلى أن أنماط معالجة المعلومات (الأيمن أو الأيسر أو المتكامل) يُقصد بها الأسلوب الشائع لدى الفرد في التعامل مع المعلومات وذلك من خلال تحديد النصف الكروي المسيطر لديه: ففي حالة سيطرة النصف الأيسر لدى الفرد يوصف بأنه من النوع الذي يفضل النمط الأيسر في معالجة المعلومات ، ونفس الشيء بالنسبة للنمط الأيمن ، وبناء على ذلك يوجد لدينا نمطان شائعان في معالجة المعلومات هما النمط الأيمن والنمط الأيسر ، وفي حالة عدم سيطرة أي من النصفين الكرويين لدى الفرد يقال أنه متكامل.

كما أن معظم التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم تفترض وجود اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي لدى العديد من الأفراد ذوى صعوبات التعلم ، وبناءً على ذلك يظهر تباعداً واضحاً لدى هؤلاء الأفراد. كما أن تلك التعريفات تفترض وجود قصور في واحدة أو أكثر من قدرات التعلم في القيام بوظائفها.

وفي هذا الصدد أشارت نتائج العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت على الأفراد ذوى صعوبات التعلم إلى وجود علاقة بين صعوبات التعلم لديهم ووظائف النصفين الكرويين للمخ وأن السبب وراء ظهور هذه الصعوبات ربما يرجع إلى سيطرة النمط الأيمن في معالجة المعلومات (نصف المخ الأيمن) لديهم ومنها دراسات: شانون وريس (Shannon & Rice, 1982)، أبرزت وبوليك (Obrzut & Boliek, 1986)، مورسن (Morrison, 1989)، لطفي عبد الباسط (2000)، زيرا (Zera, 2001)، ماركمان (Marchman, 2001)، هويدا غنية (2002)، سُليمان عبد الواحد (2005 ج)، وكوكس (Cox, 2007)، في حين أن الأساليب والأنشطة التعليمية وطرق التدريس المستخدمة في المدارس الحالية تعتمد على النمط الأيسر في معالجة المعلومات (نصف المخ الأيسر) مما يجعل الفصل الدراسي العادي مكان فشل وإحباط بالنسبة للمتعلم

الذي يسيطر على أداءه وظائف نصف من المخ دون الآخر في معالجة المعلومات ومن هنا تنشأ لديه صعوبات التعلم.

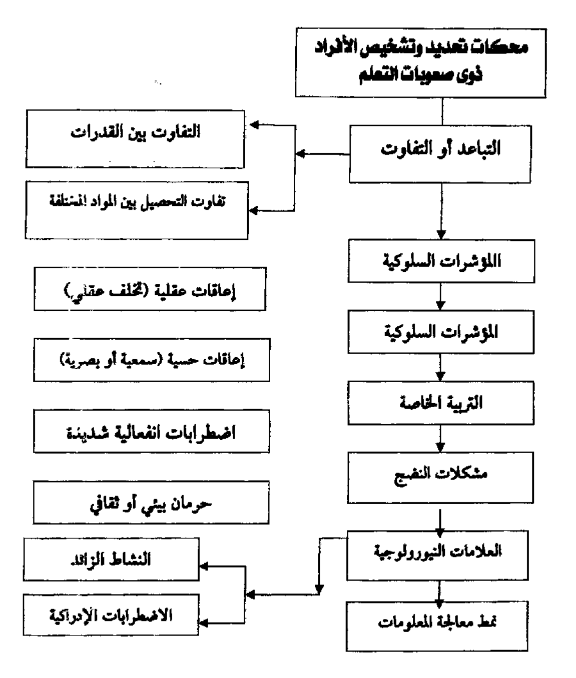
وعلى الرغم من التخصص الوظيفي لكل من نصفي المخ الكرويين، فإن تلك الوظائف ليست قاصرة على نصف كروى واحد بالمخ دون الآخر، وأن كل منهما ليس بالضرورة أن يعمل بصورة مستقلة حيث يمكن للفرد أن يستفيد من وظائف النمط المتكامل في معالجة المعلومات التي يقوم بها كل نصف. ومن هنا يصبح التكامل بين وظائف النصفين الكرويين والوظيفة الدينامية للمخ كفكرة أكثر قبولاً من فكرة سيطرة أحد نصفي المخ على الآخر.

وبعد العرض السابق فإنه تجدر الإشارة هنا بأن نقول أن سيطرة وظائف أحد نصفي المخ الكرويين على الآخر يعد مؤشراً حقيقياً لوجود صعوبات التعلم لدى الأفراد، ومن ثم يعتبر محكاً تشخيصياً جديداً يقترحه ويقدمه مؤلف الكتاب للتعرف على الأفراد ذوى صعوبات التعلم في المؤسسات التربوية والتعليمية في البيئة المصرية والعربية. كما تجدر الإشارة هنا أيضاً بأن نقول أن هذا المحك يمكن تطبيقه وتحقيقه عن طريق استخدام مقاييس لأنماط التعلم والتفكير أو مقاييس لأنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ.

ويتضح من العرض السابق لمحكات التعرف على الأفراد ذوي صعوبات التعلم أن عملية التعرف على هؤلاء الأفراد تحتاج إلى تجميع بيانات واسعة المدى عن حالة الفرد قبل تقرير ما إذا كان يعاني فعلاً من صعوبة في التعلم أم لا؟، ومن هنا ينصح مؤلف الكتاب الباحثين والمهتمين والمشتغلين بمجال صعوبات التعلم بأن يتحرروا من نمطية وأحادية التشخيص السائدة والمداخل التشخيصية أحادية البعد وأن يعتمدوا على أكثر من محك من محكات التشخيص التي استخدمت في الدراسات والبحوث السابقة ، كما يدعوا المؤلف أيضاً الباحثين والمهتمين والمشتغلين بمجال صعوبات التعلم باستخدام مدخل تشخيص متعدد الأبعاد عند تحديد الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وأن يخوضوا في أفكار وإتجاهات جديدة مثل فكرة واتجاه نمط معالجة

المعلومات المسيطر للنصفين الكرويين بالمخ (السيطرة المخية) الذى اقترحناه في هذا الكتاب وكان لنا السبق فيه.

ويمكن توضيح محكات تحديد وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم كما يراها المؤلف في الشكل التخطيطي التالي:



شكل(8) يوضح محكات تحديد وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم كما يراها المؤلف.

الأساليب والاستراتيجيات التربوية المستخدمة في علاج صعوبات التعلم:

إن ميدان صعوبات التعلم مليء بالبرامج والأساليب والاستراتيجيات العلاجية كاتجاه العلاج الكلاسيكي (التقليدي) القائم على مهمات تشبه المحتوى الدراسي الذي يواجه فيه المتعلمين صعوبة في تعلمه ، والذي ينظر إليه المؤلف على أنه نوع من المسكّنات التي تعطى للمريض لتسكين آلامه لفترة محددة من الوقت إذا جاز التشبيه. وهناك اتجاه العلاج المعرفي القائم على معالجة المعلومات الذي يركز على علاج العمليات المعرفية الداخلة في اكتساب المعلومات وتخزينها واستعادتها عند الضرورة كما يهتم هذا الاتجاه المعرفي بدراسة الأنماط التي يستخدمها الفرد في معالجة وتجهيز المعلومات وفي عملية التعلم والتفكير. وتتبنى الدراسة الحالية هذا الاتجاه - اتجاه العلاج المعرفي القائم على نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ - في علاج صعوبات التعلم أو التخفيف من حدتها.

وسوف يتم إلقاء الضوء على أهم هذه الأساليب والاستراتيجيات التربوية العلاجية ، وذلك على النحو التالي:

(1)استراتيجية التدريب على العمليات النفسية:

يفترض مقترحوا هذا الأسلوب أنه يمكن تحديد العمليات النفسية المتضمنة في موضوعات التعلم ، وحينئذ يتم تدريب الأطفال لتحسين العمليات نفسها ، على افتراض أن التدريب على هذه العمليات سيزيد من سعة اكتساب المهارات الأكاديمية ويعتمد على تشخيص وعلاج صعوبات التعلم في هذه الحالة على تحديد وتحليل أوجه القدرة و أوجه القصور لدى المتعلم في مهارة التعلم.

(2)استراتيجية تحليل المهمة:

تعد استراتيجية تحليل المهمة أداة هامة للقائمين على التربية الخاصة ، ويُقصد بتحليل المهمة هو تقسيم المهارة إلى وحدات أو مهارات ثانوية قابلة للتدريب ، فبعض الباحثين قد وسعوا مفهوم تحليل المهمة لكي يشمل وصف الإجراءات التعليمية

المستخدمة للتدريب على المهارة في حين أن آخرين قد قصروا المصطلح أو التعريف على تحليل المحتوى الذي سيُدرس.

وهناك اتجاهات أكثر حداثة للتعامل مع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم مثل الجمع بين أسلوبي التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة.

(3)استراتيجية التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة معاً:

وهذه الاستراتيجية تعتمد على دمج المفاهيم الأساسية للأسلوبين السابقين، وتهتم الاستراتيجية بتقييم قدرات الطفل وصعوباته ، والقيام بتحليل المهمة ، ومعرفة المهارة الواجب تنميتها.

ويذكر كالفانت وكينج (Chalfont & King, 1976) أن هذه الإستراتيجية القائمة على التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة معاً ، لم يتم النظر إلى العمليات النفسية على أنها قدرات عقلية منفصلة يمكن التدريب عليها بشكل منفصل ، وقد نظر إلى العمليات على أنها سلسلة من العمليات العقلية المتعلمة والسلوكيات أو الاستجابات الشرطية فيما يتعلق بالمهمة كما أن معرفة سلسلة من العمليات العقلية أو السلوكيات المطلوبة لأداء مهمة ما تعتبر محددة وهي بذلك قابلة للقياس والتعديل من خلال عملية التدريب.(كيرك وكالفانت ، 1988: 93 – 94)

(4) استراتيجية تعديل السلوك:

يتركز تعديل السلوك حول تعديل السلوك الظاهر للفرد كما يستخدم هذا الأسلوب بنجاح في حالات تشتت الانتباه والنشاط المفرط ، كما يستخدم كذلك مع حالات صعوبات التعلم ، حيث تستخدم هذه الإستراتيجية لتحسين أداء المتعلمين في الحساب واللغة.

(5) تفريد التعليم:

* تفريد التعليم لتلميذ أو تلميذين في فصل مدرسي يضم 30 تلميذاً يمكن أن يتحقق بنجاح كبير إذا كان المعلم مستعداً لتخصيص الوقت والطاقة لتطوير مدخل متفرد للتدريس.

* يجب أن يكون المعلم علي وعي بصعوبة التعلم عند المتعلم وكيف وأين تظهر هذه الصعوبة .

* عند تطوير الوحدة التدريسية يجب في البداية أن يكون المعلم متأكداً من أن جميع المهارات المتطلبة مسبقاً قد تم تدريسها وإتقانها ، وأن المواد اللازمة للدرس مناسبة، وأن المعينات الإضافية المطلوبة لمساندة الدرس متوافرة ، وأن نشاطات المتابعة تقع في نطاق قدرات المتعلم واهتماماته ، وأن الوقت متوافر لتقييم خبرة التدريس والتعلم.

* لعل أسهل أشكال تفريد التعليم يتمثل في توفير بضع دقائق في نهاية التدريس الجماعي للتأكد من أن طفلاً معيناً قد فهم ما تم تقديمه في الدرس ، إن دقائق معدودة تستخدم لتوضيح مفهوم ما ، أو في مراجعة بعض التعليمات قد تمنع تفاقم صعوبات ويمكن تحقيقها في الوقت الذي يواصل فيه بقية أفراد المجموعة الأنشطة التطبيقية للدرس.

(6) التدريس الدقيق:

التدريس الدقيق يعتبر استراتيجية نافعة ومفيدة في تفريد التدريس ، وأنها ليست أسلوباً منهجياً بقدر ما هي مجموعة من الأساليب التي يمكن استخدامها مع أي طريقة للتدريس ، فهو : يوجه إلي تحسين شكل معين من السلوك في الوقت الواحد ، وينصب علي تنمية الإتقان ، وتوفير التعليم الزائد ، وينطوي أسلوب التدريس الدقيق علي أربع مكونات رئيسية هي:

- ✓ تحديد السلوك المطلوب تحسينه.
- ✓ وضع أهداف أو محكات.
- ✓ استخدام المعدل كوحدة قياس.
- ✓ توضيح بيان للتقدم اليومي.

(7) التدريس التشخيصي:

الهدف من التدريس التشخيصي هو تصحيح مشكلة التعلم عند المتعلم من خلال تصميم طرق ومواد من شأنها تجنب القصور أو التعويض عنه ، وهذا النموذج من التدريس يتطلب معرفة بأفضل نظام للتعلم عند المتعلم (سمعي، وبصري، وحركي)، ونمط التعلم عند المتعلم (لفظي، وتتبعي).

ولتوفير معالجة فعالة من خلال التدريس التشخيصي من الضروري معرفة ثلاث عوامل رئيسة هي:

1) ما هو الواجب الذي لا يستطيع المتعلم أداؤه؟
2) ما هي العملية التي تمنع المتعلم من القدرة علي أداء الواجب؟
3) ما هي أفضل طريقة تعلم بالنسبة للتلميذ؟

والإجابة علي كل سؤال من الأسئلة الثلاث السابقة تتطلب تقيماً رسمياً بواسطة أحد الإخصائيين النفسيين مدَرّب علي استخدام أدوات التشخيص والتقييم ، أو تقييم غير رسمي يقوم به المعلم ، وربما كان التقييم الذي يحمل فائدة وقيمة عالية هو الذي يجريه المعلم بما يوفر استبصاراً قيّماً لمشكلة المتعلم.

وتوجد ثلاثة مكونات للتدريس التشخيصي هي:

1) وضع أهداف تدريسية واضحة ومعرفة الخطوط الضرورية لتحقيق هذه الأهداف.
2) قدرة المعلم علي التقييم المفصل والعميق للفروق الفردية التي تؤثر بوضوح علي قدرات التعلم عند المتعلم.
3) يجب علي المعلم أن ينسق وينظم المنهج طبقاً للخصائص والحاجات والاهتمامات والميول لكل تلميذ.

(8) تحليل الواجب:

علي الرغم من أن تحليل الواجب يعتبر أحد مكونات نموذج التدريس التشخيصي إلا أن التأكيد فيه يختلف في أن الاهتمام لا يكون بالعمليات بقدر ما هو اهتمام بالواجب نفسه ، في حين أن المدخل التشخيصي يهتم بكل من القصور الملاحظ

في المهارات وضعف العمليات ، فإن تحليل الواجب يركز مباشرة علي المهارات المطلوبة لإكمال الواجب.

تحليل الواجب أسلوب يمكن أن يُكتَسَب من قِبَلْ أي معلم ويُطَبّق علي أية مشكلة تعليمية بغض النظر عن الطريقة المنهجية ، بالإضافة إلي ذلك لا يتطلب أدوات تشخيصية محددة ، ولا يحتاج إلي تفسيرات للتقارير النفسية المعقدة ، فهو يتطلب معرفة بما يتضمنه الواجب الذي يواجه المتعلم ، وللقيام بذلك يجب أن يكون المعلم واعياً لمطالب المدخلات (كيف يسجل المتعلم استجاباته للواجب) ، وأن يكون ملاحظاً للطريقة التي يتناول بها المتعلم مطالب الواجب.

وباختصار فإن المبادئ التالية تنطبق علي كل من الاستراتيجيات التدريسية التالية:

- ✓ تحديد المشكلة.
- ✓ تخصيص أهداف التدريس.
- ✓ تحديد تهيؤ المتعلم بالنظر إلي الهدف.
- ✓ تدريس المهارات المطلوبة مسبقاً.
- ✓ توفير التدريس والمواد التعليمية الملائمة.
- ✓ تكييف الأساليب لمواجهة حاجات المتعلم.
- ✓ تقييم التدريس في إطار الهدف المعين.

(Lerner, 1993)، (فتحي الزيات ، 1998: 587)

(9) استراتيجية التدريب المباشر للمخ:

تعد الاستراتيجية المباشرة لتدريب المخ من أساليب العلاج المعرفي القائم على معالجة المعلومات المستخدمة في علاج صعوبات التعلم.

ولقد قامت العديد من الدراسات والبحوث السابقة باستخدام أسلوب التدريب المباشر للمخ والذي يعتمد على نموذج التوازن بمعنى تقديم مثيرات لتنشيط نصف المخ غير المسيطر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم كل حسب نصف المخ المسيطر لديه ،

ومن هذه الدراسات: دراسة بيكر وآخرين (Bakker et al, 1990)، جريس (Grace, 1992)، كابرز (Kappers, 1997)، هويدا غنيه (2002).

ويذكر جادس (Gaddes, 1993: 442) أن هناك بعض الأمثلة التي توضح كيف أن المعرفة بالمخ ووظائفه تسهل إبتكار وتصميم خطة علاجية للاستفادة بالجانب الصحي لكلا النصفين الكرويين بالمخ عند الطفل منها: أن بعض الأطفال ذوي الصعوبات الحادة في تعلم حروف الهجاء قد يتعلمونها بسهولة عن طريق الغناء أولاً ثم يتعلمون كيف يكتبونها ثانياً.

وقد يحدث ذلك مع الفرد الذي يسيطر لديه النمط الأيمن في معالجة المعلومات (وظائف نصف المخ الأيمن) أكثر من النمط الأيسر في معالجة المعلومات (وظائف نصف المخ الأيسر) ويبدو أن هذا الميكانيزم هو نفسه الذي يمكن الأفراد الذين لديهم تهتهة Congenital stutterers أن يقوموا بغناء الكلمات بطلاقة تامة.

وفي ذلك يذكر أوبرزت وبوليك (Obrzuta & Bolike, 1986: 312) أيضاً أن الهدف النهائي لتطوير البرامج العلاجية التي تقوم على أساس نفس عصبي للأفراد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة هو أولاً فهم العلاقة بين أنماط معالجة المعلومات (وظائف النصفين الكرويين للمخ) والتعلم المدرسي وبعدها نستطيع من خلال معرفة العلاقة بينهما أن نطور برامج علاجية لهؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

مما تقدم يمكن ملاحظة أن معرفة العلاقة بين أنماط معالجة المعلومات (وظائف نصفي المخ) والسلوك قد ساعدت العديد من الباحثين على تطبيق هذه المعرفة في محاولة للتغلب على بعض صعوبات التعلم لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم.

ويرى مؤلف الكتاب أنه من الأنسب عدم الاقتصار على أسلوب أو استراتيجية واحدة للعلاج وإنما تستخدم أساليب واستراتيجيات متنوعة حسب نوع الصعوبة ودرجة حدتها.

الفصل الخامس
صعوبات الفهم القرائي لدى المتأخرين دراسياً

الفصل الخامس

صعوبات الفهم القرائي لدى المتأخرين دراسياً

المقدمـــة:

تعد مشكلة التأخر الدراسي تعـد مـن أكثر مـشكلات الـتعلم تعقيـداً، لتعـدد الأسباب والعوامل المؤثرة والمصاحبة، ولقد لفتت أنظار المهتمين بالتربية وعلم النفس، فلا يكاد يخلو منها فصل أو مدرسة أو منـزل، الأمـر الـذى يعكـس أثـره علـى جميـع المؤتمرات والمحافل العلمية والبحثية فى مجال التربية وعلم النفس.

وتتجلى أهمية ظاهرة التأخر الدراسى من إرتفاع حجم المتعلمين الذين يظهرون تأخراً دراسياً سواء كان عاماً أو نوعياً. كما تتجلى أهمية هذه الظاهرة أيضاً فى الآثار السلبية المترتبة عليها، ومنها الضغوط النفسية الناتجـة عـن الإحـساس بـالعجز وعـدم القدرة على المتابعة، وغيرها من المشاعر التى تنعكس فى صورة اضطرابات مختلفة.

مفهوم التـأخر الدراسي:

التأخر الدراسي كما يدل عليه الاصطلاح هو تدني التحصيل عن المتوسـط ممـا قد يترتب عليه بعض السنوات. وقد عرفه علماء النفس كلا منهم على حدة.

والتعريف الشائع والمتداول بين الدول هـو "حالـة تخلـف أو تـأخر أو نقـص في التحصيل لأسباب عقلية ، أو جسمية ، أو اجتماعية ، أو عقلية بحيث تـنخفض نـسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط بأكثر من انحرافين سالبين". وبـالطبع قـد نـرى هذا جلياً في الصفوف الدراسية .. وخاصةً في المرحلة الابتدائية.

فقد نجد في بعض الفصول الدراسية طالبا أو أكثـر يـسببون الإزعـاج والمتاعـب للمعلمين فيبدو عليهم صعوبة التعلم مصاحبا ذلك بطء في الفهم وعدم القدرة علـى التركيز والخمول وأحيانا تصل بهم إلى ما يـسمى بـالبلادة ؟ وشـرود الـذهن . وربمـا

يكون الأمر أكبر من اضطراب انفعالي ربما تكون الأسرة أحد أسبابه وما يصاحبها من عوامل سلبية تدفع بالمتعلم إلى الإحباط والانطواء.

وبعد ذلك عندما يذهب المتعلم للمدرسة باحثا إلى متنفس آخر يبدأ به حياة جديدة فتفقد عملية التربية والتعليم وتكون النتيجة ظهور مشكلة عظيمة تهدر حياة ومستقبل المتعلم بكافة أبعاد المشكلة وهذا ما نطلق عليه باسم التخلف الدراسي أو التأخر الدراسي Scholagtic Retardation or Educational retardation.

وبلا شك أن التخلف أو بالأحرى التأخر الدراسي مشكلة كبيرة لا بد لها من حل. فهي مشكلة مقدرة الأبعاد ، تارة تكون مشكلة نفسية وتربوية وتارة أخرى تكون مشكلة اجتماعية يهتم بها علماء النفس بالدرجة الأولى ومن ثم المربون والأخصائيون الاجتماعيون والآباء.فتعد مشكلة التأخر الدراسي من المشكلات التي حظيت باهتمام وتفكير الكثير من التربويين وللآباء وللطلاب أنفسهم باعتبارهم مصدر أساسي لإعاقة النمو والتقدم للحياة المتجددة.

ولكي نجد الحل لهذه المشكلة لا بد لنا أولا من معرفة أنواعها وأبعادها سواء أكانت (تربوية أو اجتماعية أو اقتصادية) وكذلك لا بد لنا من معرفة أسبابها .. أسباب التأخر الدراسي.

أسباب التأخر الدراسي

هناك عدة أسباب للتأخر الدراسي يمكن إجمالها فيما يلي:

1- الأسباب العقلية والادراكية:

من الناحية العقلية: فإن معظم المتعلمين فى فصول المدرسة الابتدائية متوسطين في الذكاء ، وعدد قليل منهم فوق المتوسط ، وهم فى مقدمة الفصل دائماً ، وعدد آخر أغبياء متأخرين وتبلغ نسبتهم تقريباً 10٪ من مجموع المتعلمين.

أما من النواحي الادراكية : فإننا نجد أن بعض المتعلمين ضعاف في الأبصار وقد يظل بعضهم بعد معالجة الضعف بالنظارة الطبية ضعيف البصر.

وهناك ارتباط ما بين التأخر الدراسي وضعف الأبصار.

كما أن الضعف في التذكر البصرى يعوق النمو التعليمي، كذلك الضعف السمعي.

2. **الأسباب الجسمية:**

إن الضعف الصحي العام وسوء التغذية وضعف الجسم فى مقاومة الأمراض يؤدى إلى الفتور الذهني والعجز عن تركيز الانتباه وكثرة التغيب عن المدرسة وهذا يؤثر على التحصيل الدراسى ، فقد يتغيب المتعلم عن عدة دروس مما يؤثر فى تحصيله البنائى للمادة الدراسية ويظهر هذا بوضوح فى الرضيات لما يميز الرياضيات بأنها مادة تراكمية متكاملة البناء.

3. **الأسباب الانفعالية:**

هناك عدة عوامل انفعالية تعرقل الأطفال الأصحاء والأذكياء فى المدرسة بما يتفق مع مستواهم ، فالطفل المنطوى القلق يجد صعوبة فى صعوبة فى مجابهة المواقف والمشكلات الجديدة.

وقد يرجع قلق الأطفال إلى تعرضهم لأنواع من الصراعات الأسرية أو صراعات نفسية بداخلهم ، ومهما يكن من شئ فإن مثل هذا الطفل قد يجد المدرسة بيئة مهددة ، وخاصة إذا اتخذ المعلم موقف المعاقب المتسلط ، ولم يقم بدوره كمواجه للتلميذ ومعين لهم على التغلب على الصعوبات المدرسية ، وقد يجد بعض المتعلمين فى دروس الضرب والقسمة مثلا مصادر قلق ، وقد تشتت انتباههم وتنعهم من متابعة ما عليهم من توجيهات ، فيزد تأخرهم ويزيد قلقهم ويدور المتعلمين فى دائرة مفرغة.

وعلاقة المتعلمين بالمعلم امتداد لعلاقته بوالديه ، فإذا كانت هـذه العلاقـة سيئة فقد تنعكس أيضاً على علاقة بمعلمه ، فيجد المعلم صعوبة فـي اكتـساب ثقـة المـتعلم وتعاونه.

وقد لا يبلغ بعض المتعلمين مـستوى مـن النـضج الانفعـالي يلائـم التحـاقهم بالمدرسة وما يرتبطه من اعتماد للأطفال الذين يجدون حماية زائدة وضمانا مبالغـا فيـه يعوق نموهم ويصعب عليهم الحياة المدرسية لأنها تتطلب بذل الجهد والتوافق ... إلخ.

4. الأسباب اللغوية:

إن الضعف فى أى من الفنون اللغوية : الاسـتماع والكـلام والقـراءة والكتابـة يؤثر بعضه فى الآخر ، وبالتالى يؤثر فى جميـع المـواد الدراسـية. فالطفـل الـذى لديـة صعوبة فى الكلام يجد صعوبة في تعلم القراءة لجميع المواد الدراسية.

ومن الممكن أن يكون نقص القدرة فى استخدام اللغة فى أى مادة من المواد الدراسية راجعا إلى ثلاثة مصادر مختلفة هى:

أ- انخفاض مستوى الذكاء.

ب- عيوب فى الكلام.

ج- البيئة اللغوية الفقيرة.

وقد أتضح من البحث العلمية أن هناك ارتباطا واضحا بين العيوب فى الكـلام والضعف فى القراءة لجميع المواد ، وقد تنشأ عيوب الكلام عن اضطرابات فى أعضاء النطق والتنفس غير المنتظم والمشكلات الانفعالية وضعف الـسمع ، ويلـزم فـى هـذا الحال أن يفحص المتعلم طبياً ، وأن يعالج كلامة قبل أن يبدأ تعلم القراءة.

كما أن بيئة الطفل تؤثر فى نموه اللغوى لسائر المواد ، فقد تحرمـه البيئـة المنزليـة من النمو اللغوى لأنها لاتزوده بالخبرات اللغوية المنوعة والكافيـة ، وإذا حـدث هـذا

فلابد من وضع برنامج لتزويد الطفل بالخبرة الضرورية التى تمكنه من التقدم فى فنون اللغة حتى لاتكون من أسباب التأخر الدراسى.

ويمكن كشف هؤلاء الأطفال بمقارنة درجاتهم فى اختبارات الذكاء اللفظية واختبارات والأداء المصورة.

وفى مثل المقارنة غالبا ما يحصل المتعلمين على درجات فى الاختبارات اللفظية أقل من درجاتهم فى اختبار الأداء.

5- أسباب ترجع إلى المعلم:

من المشكلات المطروحة فى تدريس المقررات بالمرحلة الابتدائية حب الأطفال وكرههم لمادة معينة.

فمثلاً هناك اتجاه لدى الكثيرين أن الأطفال لا يحبون الرياضيات ، وأن الكثيرين من الكبار يشعرون بالاغتراب تجاه الرياضيات والتعامل الكمى والتفكير المجرد بصفة عامة ، لذلك فإن أحد الأدوار الرئيسية لمعلم المرحة الابتدائية هو جذب الأطفال نحو الرياضيات وترغيبهم فى دراستها وعدم تنفيرها منها سواء عن طريق الغموض أو إشعارهم بالفشل أو وضعهم فى مواقف يفقدون فيها ثقتهم بأنفسهم عند التعامل مع الرياضيات.

ويتكون الاتجاه نحو الرياضات من الصف الأول الابتدائي من اتجاهات المتعلم نحو: المعلم والمادة نفسها وقيمتها وطريقة تدريسها ومدى استمتاعه بتعلمها ومدى إحساسه بفائدتها وحتى مواعيد الحصة التى تدرس فيها الرياضيات.

أنواع التأخر الدراسي:

بالطبع للأغراض التربوية عرف التأخر الدراسي على أساس انخفاض الدرجات التي يحصل عليها المتعلم في الاختبارات الموضوعية التي تقام له ، ولهذا صنف التخلف الدراسي إلى أنواع منها:

أ- **التخلف الدراسي العام**: وهو الذي يكون في جميع المواد الدراسية ويرتبط بالغباء حيث يتراوح نسبة الذكاء ما بين (71 – 85).

ب- **التخلف الدراسي الخاص**: ويكون في مادة أو مواد بعينها فقط كالحساب مثلا ويرتب بنقص القدرة.

ج- **التخلف الدراسي الدائم**: حيث يقل تحصيل المتعلم عن مستوى قدرته على مدى فترة زمنية.

د- **التخلف الدراسي الموقفي**: الذي يرتبط بمواقف معينة بحيث يقل تحصيل المتعلم عن مستوى قدرته بسبب خبرات سيئة مثل النقل من مدرسة لأخرى أو موت أحد أفراد الأسرة.

هـ -**التخلف الدراسي الحقيقي**: هو تخلف يرتبط بنقص مستوى الذكاء والقدرات.

و- **التخلف الدراسي الظاهري**: هو تخلف زائف غير عادي يرجع لأسباب غير عقلية وبالتالي يمكن علاجه.

وبعد معرفتنا لأنواع التأخر الدراسي يمكننا وضع تعريف للتأخر الدراسي ينص على أنه " **مصطلح يعني أن عجلة الإنجاز في المواد الدراسية تعاني من وجود بعض المشكلات التي تأخر المتعلم عن مسايرة محطات الانتقال من فرقة دراسية إلى أخرى ، و يحدث التأخر الدراسي نتيجة لوجود أسباب متعددة من بينها وجود صعوبات التعلم أي أن التأخر الدراسي مظهر من مظاهر صعوبات التعلم**"

تشخيص التأخر الدراسي:

إن عملية تشخيص التأخر الدراسي من أهم الخطوات في سبيل تحديد المشكلة والعوامل المؤدية لها وبالتالي تفاعلها. ولهذا ينبغي أن ننظر بمنظار واسع مضيء لكي تتجلى لنا أبعاد المشكلة ومن ثم يتسنى لنا إيجاد الحل السليم لهذه المشكلة.

فالتأخر الدراسي لا بد لنا أن ننظر إليه على اعتباره عرض من الأعراض لكي نحاول تشخيص أسبابه حتى نجد العلاج المناسب له.

فمشكلة التأخر الدراسي يمكن أن تسببها العديد من العوامل والمؤثرات لذا لا بد لنا من استخدام أساليب متنوعة للحصول على المعلومات التي تساعد على التشخيص. ومن هنا يظهر التميز بين المتعلم المتخلف دراسياً بسبب عوامل عقلية والمتعلم المتخلف دراسياً بسبب عوامل بيئية أو تربوية يعد أمراً هاماً في عملية التشخيص.

علاج التأخر الدراسي:

أولا: بعض التوصيات الإرشادية:

أ. التعرف على المتعلمين المتخلفين دراسيا خاصة خلال الثلاث سنوات الأول (من المرحلة الابتدائية حتى يمكن اتخاذ الإجراءات الصحيحة والعلاج المبكر).

ب. توفير أدوات التشخيص مثل (اختبارات الذكاء ، واختبارات التحصيل المقننة وغيرها).

ج. استقصاء جميع المعلومات الممكنة عن المتعلم المتخلف دراسياً خاصة : (الذكاء والمستوى العالي للتحصيل وآراء المدرسين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين والأطباء إلى جانب الوالدين).

د. توفير خدمات التوجيه والإرشاد العلاجي والتربوي والمنهي في المدارس لعلاج المشكلات لهؤلاء المتعلمين. إضافة إلى الاهتمام بدراسة الحالات الفردية للتلاميذ بحفظ السجلات المجمعة لهم.

هـ. عرض حالة المتعلم على الطبيب النفسي عند الشك في وجود اضطرابات عصبية أو إصابات بالجهاز العصبي المركزي ، وغير ذلك من الأسباب العضوية.

ثانياً: العلاج:

أ. يمكن حل مشكلة المتعلم المتأخر دراسياً بسبب عوامل ترتبط بنقص الذكاء:

هناك آراء تربوية تؤيد إنشاء فصول دراسية خاصة للمتأخرين دراسيا ، وهناك آراء تعارض تماما فتعارض عزلهم عن بقية المتعلمين وحجتهم في ذلك صعوبة تكوين مجموعات متجانسة في أنشطة متعددة.

لذلك يفضل البعض عدم عزلهم وإبقاء المتعلم المتأخر دراسياً في الفصول الدراسية للعاديين مع توجيه العناية لكل طالب حسب قدراته.

ب. يمكن حل مشكلة المتعلم المتأخر دراسياً بسبب عوامل ترتبط بنقص الدافعيه لديهم:

بالطبع من العمليات الصعبة التي يواجهها المرشد (عملية تنمية الدوافع) وخلق النقد في النفس لدى المتعلم المتأخر دراسياً وبالتالي لا بد من وضع حل لهذه المشكلة فعلى المرشد أن يحاول أن يجعله يدرك ويقدم المكافأة لأي تغير إيجابي فور حدوثه ، كما عليه أن يستخدم أسلوب لعب الأدوار المتعارضة في التعامل مع المتعلم ذو الدوافع المنخفضة.

ج. يمكن حل مشكلة المتعلم المتأخر دراسياً بسبب عوامل نفسية:

وفي هذا المجال يؤكد المؤلف على أن التركيز على تغيير مفهوم الذات لدى المتعلمين المتأخرين دراسيا يمثل أهمية خاصة في التأخر دراسياً يمثل أهمية خاصة في علاج التأخر الدراسي.

وعلى هذا يمكن رفع مستوى الأداء في التحصيل الدراسي عن طريق تعديل واستخدام مفهوم الذات الإيجابي للطالب المتأخر دراسياً ويتطلب ذلك تعديل البيئة وتطبيقها في الحقل المدرسي بحيث يمتد هذا التغيير إلى البرامج والمناهج الدراسية المختلفة.

رعاية المتعلمين المتأخرين دراسياً:

يعد المتعلمين ثروة وطنية وكنزاً لا ينضب في مجتمعنا، بل وعاملاً من عوامل نهضته في جميع المجالات، حيث بهم وبسواعدهم يتم استثمار وتطوير الأنواع الأخرى من الثروات، لذلك لابد من الاهتمام بهم والسعي للرقي بمستواهم التعليمي.

وللارتقاء بهذه الثروة ينصح المؤلف بضرورة إتباع الخطوات التالية:

- حصر المتعلمين المتأخرين دراسياً من واقع نتائج الاختبارات وتسجيلهم في سجل خاص لمتابعتهم والوقوف على مستوياتهم أولاً بأول.
- التعرف على الأسباب والعوامل التي أدت إلى التأخر الدراسي مثل عدم تنظيم الوقت وعدم حل الواجبات أو ضعف المتابعة المنزلية.
- متابعة مذكرة الواجبات اليومية (في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة) وهو من أهم السجلات المرافقة للطالب التي تسجل نشاطه اليومي، وتعمل على ربط البيت بالمدرسة.
- تنظيم وقت المتعلم خارج المدرسة وإرشاده إلى طرق الاستذكار الجيد وفق جدول منظم.
- توجيه نشرات للمعلمين عن كيفية رعاية الفروق الفردية بين المتعلمين وأهميتها في التعرف على المتعلمين المتأخرين دراسياً وقيامهم بمعالجة مشكلات المتعلمين داخل الصف الدراسي.

1. دور الأخصائي النفسي المدرسي في رعاية الطلاب المتأخرين دراسياً:
2. يمكن للأخصائى النفسي المدرسي اتخاذ الخطوات التالية لرعاية الطلاب المتأخرين دراسياً:
3. حصر الطلاب المتأخرين دراسياً من واقع نتائج الاختبارات وتسجيلهم في سجل خاص لمتابعتهم والوقوف على مستوياتهم أولاً بأول.

4. التعرف على الأسباب والعوامل التي أدت إلى التأخر الدراسي مثل عدم تنظيم الوقت وعدم حل الواجبات أو ضعف المتابعة المنزلية أو كره الطالب للمادة أو وجود ظروف تمنعه من الدراسة أو لأسباب تتعلق بالمعلم أو المنهج الدراسي وغير ذلك من الأسباب.
5. متابعة سجل المعلومات الشامل حيث يعتبر مرآة تعكس واقع الطالب الذي يعيشه أسرياً واجتماعياً وصحياً ودراسياً وسلوكياً.
6. متابعة كراسة الواجبات اليومية (في المرحلتين الابتدائية والإعدادية) وهو من أهم السجلات المرافقة للطالب التي تسجل نشاطه اليومي، وتعمل على ربط البيت بالمدرسة.
7. حصر نتائج الاختبارات الشهرية والنهائية وتعزيزها بالمعلومات الإحصائية والرسوم البيانية ودراستها مع إدارة المدرسة والمعلمين حيث يمكن تقديم الخدمات الإرشادية اللازمة للطلاب في ضوئها.
8. تنظيم اجتماع مع الطلاب المتأخرين دراسياً وعقد لقاءات مع مدرسي المواد الذين تأخروا فيها لمناقشة أسباب التأخر وإرشادهم إلى الطرق المثلى لتحسين مستواهم الدراسي وذلك بعد النتائج الشهرية والنهائية.
9. تنظيم مجاميع التقوية وفقاً للائحة المنظمة لذلك ، وإمكانية تشجيع المعلمين على المشاركة في هذه المجامع واختيار الوقت الملائم لتنفيذها.
10. تنظيم وقت الطالب خارج المدرسة وارشاده إلى طرق الاستذكار الجيد وفق جدول منظم بالتنسيق مع ولي أمره إذا أمكن ذلك.
11. إشراك الطلاب في مسابقات خاصة بالموضوعات الدراسية تتناسب مع مستواهم التحصيلي لغرض تشجيعهم على الاستذكار والمراجعة من خلال الاستعداد لهذه المسابقات.
12. تشجيع الطلاب الذين ابدوا تحسناً في مشاركتهم وفاعليتهم والنهائية وواجباتهم الدراسية، أو تحسنهم في نتائج اختباراتهم الشهرية والنهائية وذلك بمنحهم

شهادات تحسين مستوى أو الإشادة بهم بين زملائهم أو في الإذاعة المدرسية وذلك بهدف استمرارهم في هذا التحسن تصاعدياً.

13. توجيه نشرات للمعلمين عن كيفية رعاية الفروق الفردية بين الطلاب وأهميتها في التعرف على الطلاب المتأخرين دراسياً وقيامهم بمعالجة مشكلات الطلاب داخل الصف الدراسي ويمكن عمل نشرات عن التدريس الجيد واستعمال الوسائل المعينة وأساليب رعاية الطلاب دراسياً وسلوكياً ويمكن مناقشة هذه الأمور التربوية من خلال اجتماعات المدرسة.

14. إقامة الندوات والمحاضرات وإعداد النشرات واللوحات والصحف الحائطية والتي تحث على الاجتهاد والمثابرة واستغلال أوقات الفراغ بما يعود على الطالب بالفائدة ويمكن مشاركة إدارة المدرسة ومعلميها وبعض أولياء أمور الطلاب المهتمين بمجال التربية والتعليم ويمكن تنفيذها أثناء الدوام الدراسي وفي المساء.

15. الاستفادة من الاجتماعات الدورية الإرشادية مثل اجتماع الجمعية العمومية ومجالس الآباء والمعلمين واللقاءات التربوية المفتوحة والمناسبات المدرسية المتعددة في حث وتشجيع أولياء الأمور على متابعة أبنائهم وحثهم على المذاكرة المستمرة وحل الواجبات والاستعانة بهم في معرفة أسباب التأخر الدراسي ومعالجته والمساعدة في تحسن مستويات أبنائهم وبيان أهمية زياراتهم المتكررة للمدرسة للاطمئنان على مستوى تح

16. تقديم خدمات الرعاية الفردية لهم. وفتح دراسة حالة لمن يحتاج إلى متابعة دقيقة منهم والاستعانة بالوحدة الإرشادية لتشخيص أسباب التأخر الدراسي النفسية.

رعاية الطلاب الراسبين والباقين للإعادة:

إن لرعاية الطلاب الباقين للإعادة ومتكرري الرسوب أهمية كبيرة في إيجاد التوافق الدراسي المطلوب لهم ويمكن للأخصائي النفسي المدرسي تنفيذ الخطوات التالية:

1- دراسة نتائج العام الدراسي السابق وحصر الطلاب الباقين للإعادة، والتعرف على الطلاب متكرري الرسوب من حيث عدد سنوات الإعادة والمواد التي يتكرر رسوبهم فيها وتسجيلهم في سجل الرعاية الجماعية والفردية للأخصائي النفسي المدرسي لغرض المتابعة والرعاية.

2- عمل جلسات الإرشاد الجمعي في بداية العام الدراسي الجديد مع هؤلاء الطلاب وتوجيههم بأهمية الاستعداد الدراسي المبكر، ومعالجة أوضاعهم الدراسية في المواد التي يتكرر رسوبهم فيها ومتابعتها منذ بداية العام الدراسي.

3- استدعاء أولياء أمورهم لتذكيرهم بأهمية رعاية أبنائهم المعيدين ومتابعة تحصيلهم الدراسي منذ بداية العام الدراسي وأهمية زيارة مدارسهم بشكل مستمر.

4- أهمية مناقشة أوضاعهم مع معلميهم وذلك لمتابعتهم دراسياً والتركيز عليهم داخل الصف الدراسي منذ بدء الفصل الدراسي الأول وإبلاغ الأخصائي النفسي المدرسي أولاً بأول عما يطرأ على سلوكهم الدراسي.

5- حاجة الطلاب الضعاف دراسياً من هؤلاء المعيدين إلى الالتحاق بالمراكز أو الالتحاق بأي برنامج تربوي يعالج أوضاعهم المدرسية بما يؤدي إلى تحسين مستوياتهم الدراسية إلى الأفضل.

6- متابعة مدى تطورهم الدراسي من خلال سجل الرعاية الفردية وتشجيع الطلاب الذين أظهروا استجابات إيجابية والأخذ بأيدي البقية ليصبحوا في مستوى زملائهم.

الفصل السادس
صعوبات الفهم القرآني التعلم الإنساني



الفصل السادس
صعوبات الفهم القرائي التعلم الإنساني

المقـدمة:

إن من أهم الصفات المميزة للسلوك الإنسانى هـى القـدرة علـى التكيـف تبعـاً للظروف الحياتية المتغيرة وأن ما نتعلمه يرجع إلى طبيعة البيئة التى نعيش فيهـا وتعتمـد اعتماداً كبيراً على ما يكون قد تعلمناه من الآخرين.

والتعلم عملية أساسية وضرورية للبقاء الناجح للأفراد فى المجتمع، وهى عمليـة معقدة تكاد تستغرق حياة الفرد بأكملها، فنحن نتعلم من المهد إلى اللحد أنواعاً مختلفة من الأنشطة والخبرات، وليس فقط خـلال سـنوات المراحـل التعليميـة، فبعـد انتهـاء الدراسة يتعلم الفرد تلقائياً من أقرانه ومن زمـلاء المهنـة أو الدراسـة ومـن الآخـرين عموماً ومن وسائل الإعلام بشتى صورها بالملاحظة والاستطلاع والمحاكاة وبالتلقين أو التقليد، ويعلم الصغار والكبار بعضهم البعض .

وإذا أردنا أن نفهم طبيعة التعلم يجب أن نوضح مقدماً أن المقصود بـالتعلم فـى علم النفس ليس هو الاستذكار أو تحصيل الدروس فى المدرسة أو الجامعة فقط، وإنما التعلم أوسع وأشمل من ذلك بكثير، حيث يضـم كل ما يكتسبه الإنسان مـن عـادات وأشكال سلوكية جديدة لم تكن موجودة عنده من قبل. وهنا نؤكـد علـى أن الفـرد لا يقتصر على تعلم السلوك السوى ولكن قد يتعلم السلوك غير السوى والأخلاق غـير الحميدة أيضاً، أليست هى أيضاً سلوك مكتسب من البيئة التى يعيش فيها الفرد ومـن ثم قد يكون التعلم سبباً لرقى الفرد وتقدمه، أو سبباً فى تأخره وإنحطاطه وهذا يتطلب ضرورة الإهتداء بالتربية لتهذيب التعلم وتوجيهه الوجهة الصحيحة.

ويظل الإنسان دائماً طوال حياته فى عملية تعلم مستمر واكتساب متواصل للسلوك الجديد ومختلف العادات والخبرات الجديدة التى تنشأ من وجوده فـى مجتمعـة

فى مختلف الميادين العلمية والاجتماعية والأخلاقية. ومن ثم يكون للتعلم أهميته فى تطوير حياة الإنسان وتهذيب سلوكه.

ولقد أمضى علماء النفس ردحاً طويلاً من الزمن وهم يدرسون التعلم. فكشفوا عن مفهومه وشروطه، ومبادئه ، والعوامل المؤثره فيه، والاستراتيجيات التى تُفعّله، ودور المخ فى عملية التعلم، وكيف يتعلم المخ ، وكيف تتكامل وظائف النصفين الكرويين للمخ فى إحداث عملية التعلم فى نظام فريد مذهل ... إلخ، وعليه فسوف يتناول مؤلف الكتاب موضوع التعلم بشىء من التفصيل وذلك فى السطور القادمة.

مفهـــوم التعلـــم:

يُعد التعلم أحد المفاهيم الأساسية في مجال علم النفس، و بالرغم من ذلك فإنه ليس من السهل وضع تعريف محدد لمفهوم التعلم، وذلك لأنه لا يمكننا ملاحظة عملية التعلم ذاتها بشكل مباشر، و لا يمكن اعتبارها وحدة منفصلة أو دراستها بشكل منعزل،فالتعلم يعتبر عمليات افتراضية يستدل عليها من ملاحظة السلوك.

ولقد اقترح علماء النفس العديد من التعريفات لمفهوم التعلم، غير انه لا يمكننا الاعتماد على تعريف واحد.

فيعرف التعلم عموماً، بكونه عملية تغيير ،شبه دائم في سلوك الفرد. ولا يمكن ملاحظته مباشرة، ولكن يستدل عليه من أداء الفرد ، وينشأ نتيجة الممارسة.

و قد يتفق علماء النفس عموما، على أن التغيرات السلوكية الثابتة نسبيا تندرج تحت التغيرات المتعلمة، وهذا يعني أن التغيرات المؤقتة في السلوك لا يمكن اعتبارها دليلا على حدوث التعلم.

ويشير هذا التعريف أن التعلم تغيير في الحصيلة السلوكية أكثر ما هو تغيير في السلوك. و قد اكتشف المختصين في علم النفس أن السلوك لا يعتبر مؤشرا للتعلم، وان غياب السلوك ليس دليلا على عدم التعلم.

و يرى ويتيج (1980) ضرورة استبعاد التغيرات الناتجة عن الخبرة والعمليات الطويلة المدى كالتي تحدث نتيجة النمو الجسمي أو التقدم في السن أو التعب أو المرض. بينما ترى النظرية التربوية التعلم بمفهوم التفكير الذي يتطلب استعمال معرفة سابقة واستراتيجيات خاصة لفهم الأفكار في نص ما، وفهم عناصر المسألة باعتبارها كلية واحدة.

وتفترض هذه النظرية أن المدارس تحدث أثر في التعلم . أن عدم التحصيل المتعلمين يمكن تعديله من خلال توفير خبرات تدريسية ملائمة ، وتعليمهم كيفية مراقبة أدائهم وسيطرة عليه.

أما كلمة التعلم في القاموس الفرنسي لاغوس' ، تعني الدراسة واكتساب معارف. ويأخذ التعلم صفة ارتباط المثير بالاستجابة نتيجة للتعزيز الايجابي بمفهوم السلوكيين، و تغيير في البنيات العقلية بمفهوم المعرفيين. ويعتبر عالم البيولوجيا التعلم بمثابة الكيفية التي تتطور بها شبكة الأعصاب في المخ.

و يرى جونز (1988) أن هناك ستة فرضيات عن التعلم مستندة إلى نتائج البحث التربوي، وأن هذه الفرضيات تشكل المفهوم الجديد للتعلم، و لها أثر حاسم في الكيفية التي ينفذ بها التدريس ويمثل الشكل التالى الفرضيات الست المذكورة.

فالتعلم الموجه بالهدف يعني أن المتعلم الماهر يبذل قصارى جهده لبلوغ هدفين يتمثلان في فهم معنى المهمات التي بين يديه وضبط تعلمه، بالاظافة لذلك فقد يضع المعلم النموذجي في سياق تعليمه عددا من الأهداف الخاصة بالمهمة.

ويعتقد الباحثون في مجال التربية أن المعلومات المخزنة في الذاكرة عل شكل بنى معرفية تسمى مخططات، ويمثل المخطط الواحد جملة ما يعرفه المتعلم عن الموضوع ،وهي شديدة الترابط و ذات صفات حيوية، تتيح للمتعلم أن يقوم بأنواع مختلفة من النشاط المعرفي الذي يتطلب الكثير من التفكير والتخطيط مثل الاستدلال والتقييم. ويعتبر تنظيم المعرفة عبارة عن تركيب الأفكار و المعلومات في بنى منظمة وموحدة.

أما فيما يخص ما وراء المعرفة فالمتعلم يعي و يدرك المهارات و الاستراتجيات الخاصة التي يستعملها في التعلم ويسمى هذا النشاط بالإدراك فوق المعرفي للتعلم.

وخلاصة القول أن التعلم لا يحدث مرة واحدة وإنما يحدث على شكل دفعات في مراحل متلاحقة، تبدأ بمرحلة التحضير وذلك بتنشيط معرفته السابقة، ثم مرحلة المعالجة المباشرة المضبوطة التي تتميز بتقييم المعرفة الجديدة ودمجها وفق المعرفة السابقة. وأخيرا مرحلة التعزيزوالتوسع ضمن عملية الإدراك الكلي للمعنى وإدماجه في المخزون المعرفي السابق. والقيام بإجاد الروابط بين المعرفتين والتأكد منها.

إن التعلم يتأثر بالعوامل النمائية للمتعلم مما يؤدي إلى فوارق متباينة البنى المعرفية بين المتعلمين. ويشير جونز وآخرين (1988) أن الطلبة المتخلفين في التحصيل يحتاجون إلى فرص متنوعة للتدريب على المهارات و تطبيقها في ظروف مختلفة، على أن يكون ذلك مصحوباً بتغذية راجعة تصحيحية و بتعليم مثير لإستراتجيات ما وراء المعرفة.

شـروط التعـلـم:

توجد مجموعة من الشروط يجب توافرها حتى يحدث التعلم وهي:

1. وجود مشكلة تعترض طريق الفرد ينبغي عليه حلها.
2. وجود دافع للتعلم: مثل الدوافع الاجتماعية.
3. وجود مستوى النضج سواء (الحسي؛ الحركي؛ والجسمي) ووجود مستوى القدرة سواء (البصرية أو الحركية ... إلخ) الملائم للتعلم.
4. الممارسة والتدريب.
5. الخبرة.

أنـواع التعـلـم:

اعترف علماء النفس بوجود أنماط مختلفة للتعلم وهي التعلم البسيط الذي يتميز بالاعتياد حيث يتوقف المتعلم عن الانتباه للمثيرات البيئية الثابتة دوماً كالساعة التي تدق في إحدى الغرف. والاشتراط يشير إلى اكتساب سلوكيات بوجود مثيرات بيئية

محددة و نميز نوعين من الاشتراط وهما الاشتراط الكلاسيكي والاشـتراط الإجرائـي الذي سوف يتم الحديث عنهما لاحقاً والى جانب ذلك هنـاك الـتعلم المعـرفي ،حيـث يقوم المتعلم بالتفكير بشكل مختلف حول العلاقات بين السلوك والحوادث البيئية.

وفيما يلى سوف يعرض مؤلف الكتاب لأنواع التعلم وذلك على النحو التالى:

1- التعلم اللفظي: وهو أحد أنواع التعلم الذى يهدف إلى تنميـة قـدرة المـتعلم علـى استيعاب بعض المعلومات والحقائق واسترجاعها فى أى وقت.

2- التعلم الحركي: ويهدف إلى تنمية قدرة الفرد على استخدام عضلاته مما يـؤدى إلى توافق عضلى من نوع جديد كنموذج للاستجابة المطلوبة لموقف من المواقف مثـل ركوب الدراجة.

3- التعلم الإدراكي: وهو يهدف إلى إعادة نظيم المثيرات الحـسية فـى نمـاذج إدراكيـة جديدة.

4- تعلم الاتجاهات: وهو أحد أنواع التعلم الـذى يتـضمن بعـض النـواحي المعرفيـة والانفعالية، وهى تعتبر كمحرك لسلوك الفرد، ويمكن اكتـساب الفـرد لاتجاهـات عديدة عن طريق التقمص.

5- تعلم أسلوب حل المشكلات: وهو التعلم الذى يستطيع الفرد من خلاله التغلـب على ما يصادفه من مشكلات أثناء تفاعله مع بيئته.

نظريات التعلم:

نظراً لأهمية نظريات التعلم وتعدد الاتجاهات النفسية التي تنتسب إليها، فسوف نعرض أهم النظريات شيوعا في الفكر النفسي ألا وهي نظرية الـتعلم بالمحاولـة الخطـأ لثورندايك ونظرية الاشتراط الإجرائي لسكينر ونظرية التعلم بالملاحظة لباندورا الـتي تنسب إلى نظرية أو منحنى التعلم الاجتماعي ونظريتي الجشطلت والنظرية البنائية التي تنسب إلى المنحنى المعرفي.

أولاً: النظريات السلوكية:

1- النظرية الارتباطية أو التعلم بالمحاولة والخطأ لثورندايك:

ولد ثورندايك في ويلميز بيرج بولاية ماساشوستسفي 31/8/1874 ، وبدأ تأثير أبحاثه على موضوع التعلم في الظهور منذ مطلع القرن العشرين .و ظهرت أبحاث ثورندايك في نظرية التعلم في عام 1913-1914 عندما نشر كتابه " **علم النفس التربوي** " الذي يتألف من ثلاث أجزاء وحدد فيه قانون التدريب وقانون الأثر وهي المبادئ التي وضعها في ضوء أبحاثه التجريبية والإحصائية. أما طريقته في البحث فكانت تقوم على المشاهدة وحل المشكلات وذلك على النحو التالي:

1- وضع العضوية في موقف حل المشكلة.

2- ترتيب توجهات الإنسان أو الحيوان.

3- اختيار الاستجابة الصحيحة من بين عدة خيارات.

4- مراقبة سلوك الإنسان أو الحيوان.

5- تسجيل هذا السلوك في صورة كمية.

وقد كان ثورندايك من أوائل علماء النفس الذين حاولوا تفسير التعلم بحدوث ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، ويرى أن أكثر التعلم تميزا عند الإنسان والحيوان على حد السواء هو التعلم بالمحاولة والخطأ، (نشواتي، 1985، 319).

فالتعلم عند ثورندايك هو تغير آلي في السلوك يتجه تدريجيا إلى الابتعاد عن المحاولات الخاطئة أي نسبة التكرار أعلى للمحاولات الناجحة التي تؤدي إلى إزالة حالة التوتر والوصول إلى حالة الإشباع. فعلم النفس عند ثورندايك هو دراسة السلوك دراسة علمية والتعلم هو تغير في السلوك (عليا ن وآخرين،68، 1987).

وقد عرفت نظرية ثورندايك، التي ظلت مسيطرة لعدة عقود من القرن الماضي على الممارسات التربوية في الولايات الأمريكية المتحدة باسم الترابطية، لأنه اعتقد أن

التعلم عملية تشكيل ارتباطات بين المثيرات واستجاباتها. وقد طور ثورندايك، نظريته من خلال أبحاث طويلة، التي قام بها على أثر المكافأة في سلوك الحيوانات المختلفة .

وإحدى ابرز تجاربه كانت على القطة التي توضع في قفص له باب يمكن فتحه إذا سحبت القطة الخيط المدلى داخل القفص. وكانت مهمة القطة الخروج من القفص للحصول على الطعام (المكافأة) الموجود خارج القفص. وقد كرر ثورنداك هذه التجربة عدة مرات ،فوجد أن الوقت الذي تستغرقه القطة يتناقص تدريجيا إلا أن أصبحت تسحب الخيط فور دخولها القفص .وفسر ثورندايك عملية التعلم كالتالي:

بعد تمكن القطة من فتح الباب كوفئت بطبق سمك فقويت الرابطة بين المثير والاستجابة وأهم مبادئ التعلم التي توصل إليها هي قانون الأثر.

لم يكتفي ثورندايك بوصف التعلم ،بل حاول تفسيره بارتباطات مباشرة بين المثيرات و الاستجابات، تتحكم في قوتها أو ضعفها قوانين رئيسية وأخرى ثانوية، بل هي قوانين تفسيرية (نشواتي1985). و تسمى هذه الروابط بقوانين التعلم.

القوانين الرئيسية:

1- قانون الأثر:

عندما تكون الرابطة بين المثير والاستجابة مصحوبة بحالة ارتياح فإنها تقوى، أما إذا كانت مصحوبة بحالة ضيق أو انزعاج فإنها تضعف (ثورندايك، 1913: 71) ويرى ثورندايك العمل الرئيسي في تفسير عملية التعلم هو المكافأة، ويعتقد أن العقاب لا يضعف الروابط (الشرقاوي،80،1983).

2- قانون التدريب (التكرار):

إن تكرار الرابطة بين المثير والاستجابة يؤدي إلى تثبيت الرابطة وتقويتها وبالتالي يصبح التعلم أكثر رسوخا. يرى ثورندايك أن لهذا القانون شقين هما:

- ✓ **قانون الاستعمال:** الذي يشير أن لارتباطات تقوى بفعل التكرار والممارسة
- ✓ **قانون الإهمال:** الرابطة تضعف بفعل الترك وعدم الممارسة.

3- **قانون الاستعداد:** يصف الأسس الفسيولوجية لقانون الأثر ، فهو يحدد ميل المتعلم إلى الشعور بالرضا أو الضيق ويصوغ ثورندايك ثلاث حالات لتفسير الاستعداد وهي:

- ✓ تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل، وتعمل، فعملها يريح الكائن الحي.
- ✓ تكون الوحدة العصبية مستعدة ولا تعمل، فان عدم عملها يزعج الكائن الحي.
- ✓ تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل، وتجبر للعمل فان عملها يزعج الكائن الحي. أما القوانين الثانوية فهي:

أ. قانون الانتماء:

في هذا القانون، الرابطة تقوى بين المثير والاستجابة الصحيحة كلما كانت الاستجابة أكثر انتماء إلى الموقف، لهذا تجد الفرد يميل إلى رد التحية بانحناء الرأس أكثر ما يكون ميله إلى الاستجابة بالكلام. ولهذا تكون إثابة العطشان بالماء أقوى من إثابته بالنقود. ويعتبر قانون الانتماء من أهم القوانين التي أضافها ثورندايك لنموذجه و هذا القانون يجعل نموذجه أقرب إلى النموذج المعرفي.

ب. قانون الاستقطاب:

تسير الارتباطات في الاتجاه الذي كانت قد تكونت فيه بطريقة أيسر من سيرها في الاتجاه المعاكس، فإذا تعلم الفرد قائمة مفردات عربية انجليزية فان الاستجابة للكلمة العربية بما يقابلها بالانجليزية يكون أكثر سهولة من الاستجابة العكسية.

ج. قانون انتشار الأثر:

وضع ثورندايك هذا القانون بعد عام 1933، حيث يرى أن أثر الإثابة لا يقتصر على الربط فقط، وإنما يمتد إلى الروابط المجاورة التي تتكون قبل إثابة الرابطة وبعد إثابتها. وعلى سبيل المثال فإذا عزز المعلم أثناء التعليم كلمة في ما بين الكلمات ، فان التعزيز ينتقل إلى الكلمة السابقة واللاحقة في السلسلة أي أن الثواب يؤثر أيضا في الارتباطات المجاورة له. وهكذا يرى أن الثواب يقوي حتى الارتباطات غير الصحيحة المجاورة للارتباط المثاب.

د. قانون التعرف:

يسهل على المتعلم ربط وضع مثيري معين باستجابة معينة إذا تمكن المتعلم من التعرف على الوضع وتميزه نتيجة مروره بخبراته السابقة. ويرى ثورندايك انه إذا كانت عناصر الموقف الجديد معروفة ، فان ذلك يسهل التكيف للموقف أكثر مما لو كانت العناصر غير معروفة، فمثلا يسهل على المتعلم حل مسألة حسابية إذا تعرف المتعلم على الأرقام والرموز المستعملة فيها.

هـ. قانون الاستجابة المماثلة:

يكون تصرف المتعلم إزاء وضع جديد مشابها لتصرفه مع الوضع القديم وهذا يعني انه استفاد من خبراته السابقة.

و. قانون قوة العناصر وسيادتها:

تتجه استجابة المتعلم للعناصر السائدة في الموقف أكثر مما تتوجه إلى العناصر الطارئة غير السائدة.

خصائص التعلم بالمحاولة والخطأ:

- يستخدم عند الأطفال الصغار الذين لم تنم عندهم القدرة على التفكير الاستدلالي و الاستقرائي وقد يستعمله الكبار في حالات الانفعال.
- يستعمل التعلم بالمحاولة والخطأ لانعدام عمل الخبرة والمهارة في حل المشكلات المعقدة.
- يمكن لهذا التعلم أن يكون أساس اكتساب بعض العادات و المهارات الحركية وتكوينها مثل السباحة و ركوب الدراجة.

المضامين والتطبيقات التربوية لنظرية ثورندايك:

ثورندايك أول من شغل منصب أستاذية علم النفس التربوي في تاريخ علم النفس، وقد اهتم ثورندايك بثلاث مسائل أساسية، تؤثر في استفادة المعلم منها في عمله داخل الصف، وهذه الأمور هي:

✓ تحديد الروابط بين المثيرات و الاستجابات التي تتطلب التكوين أو التقوية أو الإضعاف.
✓ تحديد الظروف التي تؤدي إلى الرضي أو الضيق عند التلاميذ .
✓ استخدام الرضا أو الضيق للتحكم في سلوك التلاميذ.
✓ يرى ثورندايك على المعلم والمتعلم تحديد خصائص الأداء الجيد حتى يمكن تحديد تشخيص الأخطاء، كي لا تتكرر ويصعب تعديلها فيما بعد،لأن الممارسة تقوي الروابط الخاطئة كما تقوي الروابط الصحيحة.

ويرى ثورندايك أن قانون الأثر الأهم في عملية التعلم ،بحيث كان ناقدا للكثير من الممارسات التربوية السائدة، خاصة العقاب، وطالب بان تكون غرف الصف مصدر سعادة وتهيئة للبواعث المدرسية ،كما حدد الدور الايجابي للمتعلم المنبعث من موقف التعلم حيث أن حاجاته ورغباته هي التي تحدد استجاباته.

مهمة المعلم، هي استثارة رغبة التلميذ في الاستجابة والاندفاع في المحاولة والخطأ وذلك بالالتزام بالنصائح التالية:

- أن يؤخذ في عين الاعتبار الموقف التعليمي الذي يوجد فيه التلميذ.
- أن يعطي التلميذ فرصة بذل الجهد في التعلم وذلك بالمحاولة.
- تجنب تكوين الروابط الضعيفة وتقوية الارتباط بين الاستجابة والموقف.
- ربط مواقف التعلم بمواقف مشابهة لحياة التلميذ اليومية.
- التركيز على الأداء والممارسة وليس على الإلقاء.
- الاهتمام بالتدرج في عملية التعلم من السهل إلى الصعب من الوحدات البسيطة إلى الوحدات المعقدة.
- عدم إغفال أثر الجزاء لتحقيق السرعة في التعلم و الفاعلية والمحافظة عل الدافعية.

ويرى إدوارد تولمان في أهمية نظرية المحاولة والخطأ: " **إن علم النفس التعلم، كان ومازال في الأساس مسألة اتفاق مع ما جاء به ثورندايك أو اختلاف ومحاولة**

إدخال التحسين عليه في أجزاء ثانوية ، ويبدو أننا جميعا في أمريكا سواء أكنا علماء نفس الجشطلت أو الفعل المنعكس الشرطي أو الجشطلتيون الجدد، قد انحدرنا من ثورندايك بطريقة ظاهرة أو خفية نقطة بداية لنا ، ولكن العالم الذي بذل جهدا كبيرا لتطوير الأفكار التي قدمها ثورندايك والاستفادة منها في مجال التطبيق العملي هو العالم الأميركي الشهير سكينر ".

2- نظرية الإشتراط الإجرائي (نظرية سكينر):

ولد بورس فريدريك سكينر عام 1904 في بلدة ساسك ويهانا في الشمال الشرقي من ولاية بنسلفانيا. وقد كان والده "وليام آثر سكينر" محاميا ذا طموحات سياسية، يعمل لدى إحدى شركات السكك الحديدية. أما والدته "جرس مادي سكينر" فهي امرأة ذكية وجميلة وتتبنى فلسفة ثابتة في الحياة لا تحيد عنها. لم يستخدم والد سكينر العقاب البدني في تنشئته، غير أنهما لم يترددا في استخدام أساليب أخرى لتعلميه الأنماط السلوكية الجيدة.

ويبدو أن حياة سكينر المبكرة كانت تزخر بالشعور بالأمن والاستقرار. ويشير سكينر إن حياته المدرسية كانت ممتعة محاطا دوما بالكتب التي شغف والده بقراءتها . والتحق سكينر بكلية هاملتون، حيث تخصص في الأدب الإنجليزي، ودرس مواد شملت اللغات الرومانسية، وأسلوب الخطاب ، وعلم الأحياء والأجنة والتشريح والرياضيات. وبعد أن فشلت محاولات سكينر في أن يصبح كاتبا ، فاهتم بميدان علم النفس وذلك بجامعة هارفارد في خريف 1928.

وأثناء إقامته بالجامعة لمدة 5سنوات تحصل على منحة التجريب على الحيوان وتأثر منهجه في لبحث بمنهج بافلوف. وكان شعاره "تحكم في البيئة تتحكم في السلوك". وفي عام 1 936، حصل سكينر على وظيفة مدرس في جامعة مينيسوتا وظل فيها حتى عام1945، وظهر أول عمل ضخم له (سلوك الكائنات) عام 1938، وكان وصفا مفصلا لبحوثه حول الفئران، وفي صيف عام 1945 كتب روايته الشهيرة (والدان تو)،

ولكنهما لم تنشر إلا عام 1948.وتولى منصب رئيس قسم علم النفس في جامعة أنديانا، ورغم كثرة المسؤوليات الإدارية إلا أنه واصل الأبحاث على الحمام وفي عام 1947، أصبح عضوا في قسم علم النفس بجامعة هارفارد.

ينتمي سكينر إلى مدرسة ثورندايك فهو ارتباطي مثله يهتم بالتعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم. و سكينر احد علماء النفس الذين اهتموا بدراسة الأمراض السلوكية من خلال دراسة السلوك نفسه.

أنواع السلوك في نظرية الإشتراط الإجرائي:

يميز سكينر بين نوعين من السلوك وهما:

1. **السلوك الاستجابة:** ويمثل لاستجابات ذات طابع انعكاسي فطري مثل إغماض العينين عند التعرض لمنبه قوي أو المشي الآلي و منعكس المص عند المولود حديثاً.
2. **السلوك الإجرائي:** يتم هذا السلوك من الإجراءات المنبعثة من العضوية على نحو تلقائي دون أن تكون مقيدة بمثيرات معينة ، وتقاس قوة الاشتراط الإجرائي بمعدل الاستجابة بعدد تكرارها وليس بقوة المثير(نشواتي1985). يعرف السلوك الإجرائي بأثره على البيئة، و ليس بواسطة مثيرات قبلية مثال على ذلك قيادة السيارة ركوب الدراجة المشي على الأقدام بهدف الوصول إلى المكان ما. ويميز سكينر ثلاثة أنواع من المثيرات التي تتحكم في السلوك الإجرائي وهي:

- ✓ المثير المعزز ويقصد به كل أنواع المثيرات الايجابية التي تصاحب السلوك الإجرائي كالمعززات اللفظية والمادية والاجتماعية والرمزية.
- ✓ المثير العقابي ويقصد به كل أنواع العقاب، مثل العقاب اللفظي والاجتماعي أو الجسدي، التي تلي حدوث السلوك الإجرائي، وتعمل على إضعافه.
- ✓ المثير الحيادي: ويقصد به المثيرات التي تؤدي إلى إضعاف السلوك الإجرائي أو تقويته.

تجارب سكينر:

استخدم سكينر صندوقا أطلق عليه اسمه وهو عبارة عن صندوقاً بداخله رافعة يمكن الضغط عليه ويوجد أيضا بداخل الصندوق وعاء للطعام، حيث وضع فيه سكينر فأرا جائعا ، مما جعل الفأر يقوم بسلوك استكشافي وكان الضغط على الرافعة أحدى الاستجابات. وكان سكينر يعزز هذا السلوك بتقديم الطعام له. إن تزويد الفأر بالطعام يسمى بالتعزيز العرضي، لأن استجابة الضغط على الرافعة صدرت بالمصادفة، وليس كوسيلة للحصول على الطعام، وهي الاستجابة التي تميز التعلم الإجرائي.وقد توصل سكينر إلى الاشتراط الإجرائي عن طريق التعزيز.

جداول التعزيز عند سكينر:

عندما يتعلم الفرد سلوك جديداً يتم تعزيزه مباشرة ويسمى هذا الإجراء بالتعزيز المستمر. أما إذا وصل المتعلم إلى مرحلة الإتقان، يستحسن تقديم التعزيز من فترة لأخرى ويسمى هذا الإجراء بالتعزيز المتقطع. وهناك أربع أنماط أساسية للتعزيز المتقطع اثنان منه يعتمد على مقدار الوقت الذي يمر بين المعززات وتسمي جداول التعزيز الزمني، أما النوعان الأخران فيعتمدان على عدد الاستجابات المقدمة بين المعززات و تسمى بجداول النسبة.

ويتخذ التعزيز سواء كان نسبياً أو زمنياً، شكلا ثابت أو متغير من الاستجابات، وقد يفصل بين كل استجابتين معززتين، في تعزيز نسبي، عدد ثابت أو متغير من الاستجابات. و قد تفصل بين كل تعزيزين في التعزيز الزمني، فترة زمنية ثابتة أو متغيرة بغض النظر عن عدد الاستجابات المنبعثة خلال هذه الفترة.

تصنيف المعززات:

نميز أكثر من طريقة في تصنيف المعززات ومنها:

1- **المعززات الأولية:** وتتمثل في المثيرات التي تؤدي إلى تقوية السلوك دون خبرة سابقة ودون تعلم وتسمى أيضا بالمعززات غير الشرطية أو المعززات الطبيعية غير المتعلمة و منها الطعام والشراب والدفء.

2- **المعززات الثانوية:** وهي التي تكسب خاصية التعزيز من خلال اقترانها بالمعززات الأولية، والتي تسمى بالمعززات الشرطية أو المتعلمة.

3- **المعززات الطبيعية:** وهي التوابع ذات العلاقة المنطقية بالسلوك ومن الأمثلة على ذلك ابتسامة المعلم للمتعلم.

4- **المعززات الصناعية:** وهى إعطاء المعلم نقاطاً للمتعلم يمكن استبدلها فيما بعد بأشياء يحبها المتعلم كالعلامات مثلاً.

5- **التعزيز الموجب:** هو إضافة مثير معين بعد السلوك مباشرة، مما يؤدي إلى احتمال حدوث نفس السلوك في المواقف المماثلة ومنها المديح وتكريم الفائزين وزيادة الراتب وتقبيل الوالد لطفله.

6- **التعزيز السالب:** وهو التخفيف من العقوبة المفروضة على الفرد نتيجة للقيام بسلوك مرغوب فيه، إلغاء إنذار وجه للطالب لتقصيره في الدروس ، نتيجة لسلوك لاجتهاد الذي أظهره فيما بعد. وتعتبر المعززات السالبة مثيرات تزيد من احتمال ظهور الاستجابة بعد زوالها.

العقاب عند سكينر:

يعتقد سكينر أن العقاب يمكن أن يكون عاملا مهما في تعديل السلوك. يؤكد أن هناك نوعين من العقاب الموجب والسالب، و يعمل ا لعقاب الموجب على تقديم مثير غير محبب أو مؤلم إلى الموقف يعمل على إزالة أداء الاستجابة غير المرغوب فيها. ويشير العقاب السالب إلى حذف مثير محبب من الموقف أو إزالته للعمل على التوقف عن أداء الاستجابة غير المرغوب فيها. مثال: منع الطفل من الحصول على الحلوى في حالة الاستمرار في سلوك غير المرغوب فيه. نزع اللعبة عند عدم استجابة الطفل لمطالب الوالد.

تشكيل السلوك:

تتم إجراءات تشكيل السلوك على عملية تحديد الهدف السلوكي المرغوب فيه، وتجزئته إلى سلسلة من الخطوات المتتابعة التي تقترب تدريجيا من بلوغ الهدف.

ويتم تعزيز كل خطوة على حدة بالترتيب المؤدي إلى تحقيق الهدف المنشود. ولا يحدث الانتقال إلى خطوة تالية إلا إذا أتقنت العضوية أداء الخطوة السابقة لها، ويستمر هذا النوع من التقريب المتتالي إلى أن يتمكن من تحقيق السلوك المطلوب. والسلوك الإجرائي هو سلوك معزز، يعتبر والخطوة الأولى في التشجيع ظهور السلوك المحدد، وهو انتظار السلوك المرغوب فيه، ثم إتباعه بتعزيز.

تعديل السلوك:

يتم تعديل السلوك وفق المبادئ التالية:

1. السلوك تحكمه نتائجه.
2. التركيز على السلوك القابل للملاحظة المباشرة.
3. التعامل مع السلوك على أنه هو المشكلة وليس كمجرد عرض لها.
4. السلوك غير المقبول تحكمه القوانين نفسها التي تحكم السلوك المقبول.
5. السلوك الإنساني ليس عشوائيا بل يخضع لقوانين تعديل السلوك و منهجية تجريبية، يمكن أن تأخذ الأشكال التالية:

- ✓ زيادة احتمال ظهور سلوك مرغوب فيه
- ✓ تقليل احتمالات ظهور سلوك غير مرغوب فيه
- ✓ إظهار نمط سلوكي ما، في المكان والزمان المناسبين
- ✓ تشكيل سلوك جديد.

التعلم المبرمج:

يعتبر سكينر أول مبتكر للتعليم المبرمج. ففي عام1954،حيث شهدت الولايات المتحدة الأمريكية نقصا في عدد المعلمين، اقترح سكينر التعلم المبرمج بناء على ما توصل إليه من نتائج الاشتراط الإجرائي ويعتبر التعليم المبرمج أسلوب التعليم الذاتي ، إذ يعطي المتعلم فرص تعليم نفسه، حيث يقوم البرنامج بدور الموجه نحو تحقيق أهداف معينة.

كما أن مفهوم التعليم المبرمج من أكثر التطبيقات التربوية أهمية لمبادئ الاشتراط الإجرائي والذي يقوم على الاستفادة من مبادئ التعلم الإجرائي ومن مزايا التعليم المبرمج ما يلي:

- ✓ يسهم في حل بعض المشكلات التربوية مثل تزايد عدد التلاميذ و مشكلة الفروق الفردية، ونقص عدد المعلمين.
- ✓ يركز على المتعلم باعتباره محور العملية التربوية مع تنبيه الدافعية.
- ✓ يضمن تغذية راجعة فورية.
- ✓ التعزيز المستمر لمهودات المتعلم.
- ✓ ليس هناك وجود لمثيرات منفرة التي قد يحدثها بعض المعلمين.

المضامين والتطبيقات التربوية لنظرية الإشتراط الإجرائي:

اقترح سكينر الخطوط التربوية العريضة للمعلمين وهي:

1- استخدام التعزيز الإيجابي بقدر الإمكان.

2- ضبط المثيرات المنفرة في غرفة الصف وتقليلها، حتى لا يزداد استخدام أسلوب العقاب أو التعزيز السالب.

3- ضرورة تقديم التغذية الراجعة، سواء كانت في صورة تعزيز موجب أو سالب أو عقاب فور صدور سلوك المتعلم.

4- الحرص على تسلسل الخطوات للاستجابات التي يجريها المتعلم وتتابعها، وتقديم التغذية الراجعة في كل ما يتعلمه المتعلم.

وقد استفاد من مبادئ الاشتراط الإجرائي العلاج النفسي السلوكي في تقويم المشكلات السلوكية غير السوية أو بعض العادات غير المرغوب فيها ، كما أضاف سكينر تحذيرات للمعلمين خاصة بالممارسة الصفية و التي قد تقترن بسلوكياتهم أو بالمادة الدراسية منها:

- ✓ السخرية من استجابات المتعلم وتقديم التعليقات المؤلمة لذاتهم.
- ✓ استخدام الأساليب العقابية المختلفة.

- ✓ الوظائف البيتية الاظافية الكثيرة والصعبة.
- ✓ إرهاق نفسية الطلبة بالأعمال الإجبارية.
- ✓ إلزام المتعلم بنشاط لا يرغب فيه.
- ✓ إلزام المتعلم بالجلوس بصمت طول مدة الدرس.

ثانياً: النظريات المعرفية:

1- نظرية الجشطلت أو التعلم بالاستبصار:

يعتبر ماكس فرتيمر (1880-1943) مؤسس النظرية القشطلتية وانظم إليه ولفنج كوهلر (1887-1967). وكيرت كوفكا (1886-1941) وقد نشرا أبحاث النظرية أكثر من فرتيمر ثم ارتبط بهم كيرت ليفن (1891-1947) وأسس نظرية المجال. ولقد ولدت هذه النظرية في ألمانيا وقدمت إلى الولايات المتحدة في العشرينات على يد كوفكا وكوهلر وفي 1925 ظهرت النسخة الانجليزية للتقرير الذي يضم تجربة كوهلر المشهورة عن حل المشكلات عند الشمبانزي ، وأول المنشورات كان مقال تحت عنوان الإدراك مقدمة للنظرية الجشتلطية.

ولقد شاعت نظرية ثورندايك وذاع صيتها في الثلث الأول من القرن العشرين، وظهر كتاب كوفكا (نموا لعقل) عام1924، واحتوى على نقد تفصيلي للتعلم بالمحاولة والخطأ وقد أيد بما أجراه كوهلر من تجارب على القردة. و أبرز كوهلر دور الاستبصار في التعلم أعتبره بديلا للتعلم بالمحاولة والخطأ ، وبين كيف أن القردة تستطيع أن تحصل على الثواب دون أن تمر بمحاولات وأخطاء وتثبيت المحاولات الناجحة والتخلص من المحاولات الخاطئة.

كما ظهرت سيكولوجية الجشطلت في ألمانيا في نفس الوقت الذي ظهرت فيه المدرسة السلوكية في أمريكا. إن كلمة الجشطلت معناها صيغة أو شكل، وترجع هذه التسمية إلى دراسة هذه المدرسة المدركات الحسية حيث بينت أن حقيقة الإدراك تكمن في الشكل والبناء العام ، وليس في العناصر والأجزاء. و ثارت هذه المدرسة على نظام

علم النفس و خاصة على المدرسة الارتباطية وفكرة الارتباط ، و قالت بأن الخبرة تأتي في صورة مركبة فما الداعي لتحليلها إلي ارتباط . ولا يمكن رد السلوك إلى مثير واستجابة، فالسلوك الكلي هو السلوك الهادف الذي يحققه الفرد بتفاعله مع البيئة.

الأسس التجريبية للنظرية:

غابت مدرسة الجشطلت على ثورندايك، أن الأقفاص التي كان يستخدمها في تجاربه لا تسمح للحيوان بإظهار قدرته على التعلم، لأن المزاليج والأزرار و غيرها من المفاتح الأقفاص مخبأة و لا يمكن للحيوان معالجتها إلا عن طريق الصدفة، وهو يلتمس الخروج من مأزقه، في حين أن الاختبار المناسب لقياس القدرة على التعلم يجب أن تكون عناصره واضحة أمام العضوية، فان كانت له القدرة على الملاحظة وإدراك العلاقات تسنى له حل المشكلات.وتميزت أبحاث كوهلر بنوعين من التجارب ما بين عامي (1917 1913) وهما تجارب مشكلات الصندوق وتجارب مشكلات العصي.

العوامل المؤثرة في الاستبصار:

لقد ميز القشطلت عوامل مؤثرة على التعلم بواسطة الاستبصار وهي:

1. **مستوى النضج الجسمي:**

إن النضج الجسمي هو الذي يحدد إمكانية قيام المتعلم بنشاط ما للوصول إلى الهدف.

2. **مستوى النضج العقلي:**

تختلف مستويات الإدراك باختلاف تطور نمو المعرفي، ما هو أ كثر نموا وخبرة يكون أكثر قدرة على تنظيم وإدراك علاقات مجاله.

3. **تنظيم المجال:**

قصد بتنظيم المجال هو احتوائه على كل العناصر اللازمة لحل المشكلة مثلا في تجارب القشطلت وجود العصا (الوسيلة) والهدف (الموز) والجوع (الدافع) وافتقار المجال لإحدى العناصر يعرقل تحقق التعلم.

4. الخبرة:

ويقصد بها الألفة بعناصر الموقف أو المجال بحيث تدخل في مجال المكتسبات السابقة مما يجعل المتعلم ينظم ويربط أجزاء المجال بعلاقات أكثر سهولة.

المفاهيم الأساسية فى نظرية التعلم بالأستبصار (الجشطلت):

1- **البنية (التنظيم):** وتعني بنية خاصة متأصلة بالكل أو النمط بحيث تميزه عن غيره من الأنماط الأخرى وتجعل منه شيئاً منظم ذا معنى أو وظيفة خاصة.وتحدد البنية وفقاً للعلاقات القائمة بين الأجزاء الترابطية للقشطلت (الكل)، وعليه فان البنية تتغير بتغير العلاقات، حتى لو بقيت أجزاء الكل على ما كانت عليه.

2- **إعادة التنظيم:** وهو استبعاد التفاصيل التي تؤدي إلى إعاقة إدراك العلاقات الجوهرية في الموقف.

3- **المعنى:** وهو ما يترتب من إجراء العلاقات القائمة بين أجزاء الكل.

4- **الاستبصار:** وهو الفهم الكامل للبنية الجشطلت (الكل) من خلال إدراك العلاقات القائمة بين أجزائه وإعادة تنظيمها بحيث يمكن الاستدلال عن المعنى ويتشكل ذلك في لحظة واحدة وليس بصورة متدرجة.

فروض نظرية الجشطلت:

1) التعلم يعتمد على الإدراك الحسي أي أن كل المدركات المخزنة في الذاكرة يتم التعرف عليها وإدخالها إلى الذاكرة بواسطة الحواس.
2) التعلم هو إعادة تنظيم المعارف حيث يعتمد التعلم على فهم العلاقات التي تشكل المشكلة أو الموقف التعليمي وذلك بإعادة تنظميها لدلالة على معناها.
3) التعلم هو التعرف الكامل على العلاقات الداخلية
4) لا يمكن اعتبار التعلم مجرد ارتباط بين عناصر لم تكن مترابطة و إنما هو الإدراك الكامل للعلاقات الداخلية للشيء المراد تعلمه، وجوهر التعلم هو التعرف على القوانين الداخلية التي تحكم موضوع التعلم.

5) يتعلق التعلم بالحصول على العلاقة بين الاستعمال الصحيح للوسيلة و بين تحقيق الهدف أو النتائج المترتبة عن هذا الاستعمال.
6) الاستبصار يجنبنا الأخطاء الغبية و إن فهم واستنتاج العلاقات المنطقية بين عناصر المشكلة يؤدي حتما إلى تجنب الخطاء.
7) إن الفهم يؤدي إلى عملية تحويل المعارف من موقف إلى آخر أي تطبيقها في مجال تعلمي مشابه للموقف الأول.
8) التعلم الحقيقي لا ينطفئ (لا يتعرض للنسيان) إن التعلم الذي يتم عن طريق الاستبصار يصبح جزءا من الذاكرة طويلة المدى، بالتالي تكون نسبة تعرضه للنسيان ضعيفة.
9) لا يحتاج التعلم عن طريق الاستبصار إلى مكافأة بل كثيرا ما تكون نتائج التعلم الناجح شعور بالارتياح و الابتهاج الناتج عن القدرة على إدراك المعنى فيمثل هذا النشاط خبرة سارة في حد ذاتها، فهذا الشعور يترك نفس الأثر الذي تتركه المكافأة في التعلم السلوكي . إذا التعلم بالاستبصار هو مكافأة في حد ذاته.
10) التشابه يلعب دورا حاسما في الذاكرة فإذا كانت النظريات السلوكية تعتمد على الاقتران والتكرار والتعزيز في تثبيت التعلم ، فان النظرية القشطلتية تعتمد على قانون التشابه في العلاقات المخزنة في الذاكرة والتي يتم استدعاءها أثناء التعرض لتعلم جديد.

قوانين التعلم في نظرية التعلم بالاستبصار:

إن التعلم هو عملية إدراك أو تعرف على الأحداث باستخدام الحواس، حيث يتم تفسيرها وتمثيلها وتذكرها عند الحاجة إليها. وقد اعتبرت القوانين التي تفسر عملية الإدراك قوانين لتفسير التعلم، ومنها:

- **قانون التنظيم:** يتم إدراك الأشياء إذا تم تنظيمها وترتيبها في أشكال وقوائم، بدلا من بقائها متناثرة.

- **مبدأ الشكل والأرضية:** يعتبر هذا القانون أساس عملية الإدراك ، إذ ينقسم المجال الإدراكي إلى الشكل وهو الجزء السائد الموحد المركز للانتباه. و الأرضية والخلفية المتناسقة المنتشر عليها الشكل في البيئة.
- **قانون التشابه:** وهي العناصر المتماثلة المتجمعة معا و يحدث ذلك نتيجة التفاعل فيما بينها.

4- **قانون التقارب:** إن العناصر تميل إلى تكوين مجموعات إدراكية تبعا لتموضعها في المكان.

5- **قانون الانغلاق:** تميل المساحات المغلقة إلى تكوين وحدات معرفية بشكل أيسر من المساحات المفتوحة ويسعى المتعلم إلى غلق الأشكال غير المتكاملة للوصول إلى حالة الاستقرار الإدراكي.

6- **مبدأ التشارك في الاتجاه:** (أو الاستمرار) أي نميل إلي إدراك مجموعة الأشياء التي تسير في نفس الاتجاه على أنها استمرار لشيء ما ، في حين يتم إدراك الأشياء التي لا تشترك معها بالاتجاه على أنها خارج نطاق هذا الاستمرار. وهكذا فإن الأشياء التي تشترك في الاتجاه تدرك على أنها تنتمي إلى نفس المجموعة.

7- **مبدأ البساطة:** يشير هذا المبدأ إلى الطبيعة التبسيطية التي يمتاز بهاو النظام الإدراكي الإنساني. اعتماداً على هذا المبدأ، فإننا نسعى إلى إدراك المجال على أنه كل منظم يشمل على أشكال منتظمة وبسيطة فهو يعكس الميل إلى تكوين ما يسمى بالكل الجيد الذي يمتاز بالانسجام والانتظام والاتساق.

8- **الذاكرة و نظرية الأثر:** لا يختلف مفهوم الذاكرة عند القشطلت عن ما هو عند أرسطو حيث يرى أن الانطباع الحسي المدرك يتقاطع مع الأثر الذاكري المخزن، فالنظرية القشطلتية ترى أن الانطباعات الحسية تخزن في الذاكرة على نحو مماثل، أي بنفس الصيغة و الشكل التي تواجد عليها الأثر الذاكري، ويختزن بنفس الآليات العصبية.

فعملية التذكر أو الاسترجاع هي بمثابة إعادة تنشيط لأثر ذاكري معين، من خلال استخدم نفس النشاط العصبي المستخدم في عماليات الإدراك الأولية لهذا الأثر، ويعود سبب النسيان إلى عاملين هما:

- صعوبة تنشيط الأثر أثناء عملية التذكر.
- اضمحلال الأثر بسبب التداخل مع الآثار الذاكرية الأخرى.

تؤكد نظرية القشطلت الطبيعة الديناميكية للذاكرة، حيث ترى أن النظام الإدراكي نشيط وفعال يعمل بصورة دائمة، في تنظيم مكونات الذاكرة، في ضوء المستجدات الناجمة من فعل التفاعلات المستمرة والمتكررة مع الخبرات الحسية البيئية. فالكثير من آثار الذاكرة يتم دمجها مع آثار أخرى أو تتداخل مع غيرها و قد يؤدي ذالك ربما إلى صعوبة في عملية التذكر.

المضامين والتطبيقات التربوية لنظرية الجشطلت:

يمكن أن نستفيد من فكرة التعلم بالاستبصار في عدة نواحي، نذكر منها ما يلي:

- تعليم القراءة والكتابة للأطفال الصغار، حيث يفضل إتباع الطريقة الكلية بدلا من الطريقة الجزئية، أي البدء بالكلمات ثم الأصوات والحروف.
- تستخدم النظرية الكلية في تقديم خطوات عرض موضوع ما لتسهيل فهم الوحدة الكلية للموضوع.
- تستخدم الطريقة الكلية في التعبير الفني نجد الكل يسبق الجزء ، والإدراك الكلي يؤثر في تكوين الصورة الجمالية للشيء ، فالرسم يعتمد على رسم الهيكل ثم توضيح التفاصيل والأجزاء بالتدريج.
- يعتمد التفكير في حل المشكلات باستخدام النظرية الكلية عن طريق حصر المجال الكلي للمشكلة ويساعد هذا في فهم العلاقات التي توصل إلى الحل.

تقويم نظرية التعلم بالاستبصار:

يتفق علماء النفس غير أتباع القشطلت، أن هذه المدرسة قد أسهمت مساهمة جديرة في فهمنا للإدراك الحسي آلا أنهم يرون أن هذا الإسهام ما هو إلا تحسين لحقائق معروفة ، وليس أساسها كشفا جديدا، فالتميز بين الشكل والأرضية ليس أساسه فكرة مبتكرة، إلا أنه يمكن القول أن علماء القشطلت قد درسوا العلاقة بين الشكل والأرضية ووضحوا القوانين التي تحكم هذه العلاقة توضيحا تفصيلياً.

وعلى أية حال فإن نظرية الاستبصار كان لها أثر عظيم على التربية ، فلم يعد المعلمون يهتمون كثيرا بالتكرار والتدريب البسيط ، مما أدى بالمعلمين إلى تكثيف جهودهم في الوصول إلى انتقال أثر التعلم إلى المواقف الجديدة المتنوعة. إن مبادئ التربية القشطلتية لعبت دورا رئيسيا في ا لسياسات التربوية وممارساتها في السنوات الأخيرة. فالرياضيات الحديثة وغيرها من البرامج التعليمية التي طورت ما بين الخمسينات والستينات، والتي تم تطبيقها في الولايات المتحدة كانت في معظمها مبنية على التعلم القائم على الاكتشاف.

2- نظرية التعلم الاجتماعى أو التعلم بالملاحظة لباندورا:

تركز هذه النظرية على أهمية التفاعل الاجتماعي و المعايير الإجتماعية و السياق الظروف الإجتماعية في حدوث التعلم، ويعني ذلك أن التعلم لا يتم في فراغ بل في محيط اجتماعي.

وقد أثبت للكثير من الناس أن الأنماط السلوكية و الإجتماعية وغيرها يتم اكتسابها من خلال المحاكاة والتعلّم بالملاحظة، وكما قال أرسطو أن التقليد يزرع في الإنسان منذ الطفولة، وأحد الاختلافات بين الناس و الحيوانات الأخرى يتمثل في أنه أكثر الكائنات الحية محاكاة، ومن خلال المحاكاة يتعلم أول دروسه.

ويعود الفضل في الاهتمام بموضوع التعلم بواسطة المحاكاة إلى باندورا الذي لخص بحثا قدمه إلى ندوة نبراسكا يحمل عنوان (التعلم الاجتماعي من خلال

المحاكاة) كما اشترك مع ريتشارد ولترز وهو أول طالب يشرف عليه باندورا في دراسة الدكتورة، في نشر كتاب يحمل اسم (التعلم الاجتماعي وتطور الشخصية)، وقد أصبح هذان العملان سبب البحث حول موضوع المحاكاة خلال العقد التالي.

ولقد اهتم باندورا وولترز بالتميز بين اكتساب استجابات المحاكاة وأدائها ، دون أن يتم تحديد وتحليل الآليات اللازمة للتعليم بالملاحظة (التعلم). ولقد أوضح باندورا أن عمليتي التمثيل الخيالية وللفضية ضروريتان كي يتم التعلم بالملاحظة. كما أكد على أن هذا النوع من التفاعل التحديد المشترك. ويمكن شرح ذلك بكون العوامل الشخصية والعوامل البيئية غير الاجتماعية تتفاعل فيما بينها، حيث يصبح كل عامل محددا للآخر. ويرى باندورا أن القوة في السلوك التفاعلي، تتميز بالنسبية حيث يمكن أن تتغير تبعا لتغير العوامل البيئية. كما يحدد باندورا السلوك الاجتماعي بكونه يميل دوما إلى التعميم والى الثبات لمدة زمنية غير محدودة، و يمكن أن ندرج المثال التالي للشرح :فالشخص الذي يميل إلى التصرف بعدوانية في موقف معين، سوف يميل دوما إلى العدوانية في الكثير من المواقف المشابهة.

مفهوم التعلم بالملاحظة:

يفترض هذا النموذج من التعلم أن الإنسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم، أي يستطيع أن يتعلم منهم نماذج سلوكية عن طريق الملاحظة والتقليد. ويشير التعلم بالملاحظة إلى إمكانية التأثر بالثواب والعقاب على نحو بدلي أو غير مباشر وقد أفاد باندورا في إحدى دراسته على رياض الأطفال بتقسيم التلاميذ إلى خمس مجموعات كما يلي:

- قام أفراد المجموعة الأولى بملاحظة رجل يعتدي جسديا ولفظيا على دمية كبيرة بحجم إنسان، مصنوعة من المطاط، و مملوءة بالهواء.
- وقام افراد المجموعة الثانية بمشاهدة الأحداث نفسها مصورة في فلم سينمائي.

- وقام أفراد المجموعة الثالثة بمشاهدة المشاهد العدوانية السابقة نفسها، في فيلم كرتون.
- أما أطفال المجموعة الرابعة فلم تعّرض لهذه المشاهد، فكانت المجموعة الضابطة.
- أما المجموعة الخامسة فشاهدت شخص يعتبر مثالا للنوع المغلوب المسالم غير العدواني.

بعد الانتهاء من عرض هذه النماذج، تم وضع كل طفل في وضع مشابه للنموذج الملاحظ. وقام الملاحظون بتسجيل سلوك هؤلاء الأطفال من عبر الزجاج وتم استخراج معدل الاستجابات العدوانية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (4) توزيع معدل الاستجابات العدوانية

المجموعات	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	المجموعة الثالثة	المجموعة الرابعة	المجموعة الخامسة
معدل الاستجابات العدوانية	183	92	198	52	42

1- ومن خلال هذا الجدول يتضح لنا من نتائج هذه الدراسة. أن متوسط الاستجابات العدوانية للمجموعات الثلاث الأولى التي تعرضت إلى نماذج عدوانية، يفوق كثيرا متوسط استجابات المجموعة الرابعة الضابطة، التي لم تتعرض لمشاهدة النماذج كما تبين نتائج المجموعة الخامسة التي تعرضت لنموذج مسالم غير عدواني أقل من متوسط استجابات المجموعة الرابعة. ويقترح باندورا ثلاثة آثار للتعلم بالملاحظة وهي:

2- تعلم سلوكيات جديدة: إن التمثيلات الصورية والرمزية المتوفرة عبر الصحافة والكتب و السينما والتلفزيون والأساطير والحكاية الشعبية ، تشكل مصادر مهمة للنماذج، وتقوم بوظيفة النموذج الحي، حيث يقوم المتعلم بتقليدها بعد ملاحظتها والتأثر بها.

3- الكف والتحرير: قد يؤدي ملاحظة بعض السلوكيات التي تميزت بالعقاب إلى تجنب أدائها. إن معاقبة المعلم لأحد تلاميذه على مرأى من الآخرين، فينقل أثر العقاب إلى هؤلاء التلاميذ بحيث يمتنعون عن أداء السلوك الذي كان سببا في عقاب زميلهم.وقد يلجأ البعض الآخر إلى تحرير الاستجابات المكفوفة أو المقيدة، وخاصة عندما لا يواجه النموذج عواقب سيئة أو غير سارة.

4- التسهيل: تختلف عملية تسهيل السلوك عن عملية تحريره. فالتسهيل يتناول الاستجابات المتعلمة غير المكفوفة والمقيدة والتي يندر حدوثها بسبب النسيان, و الترك. أما تحرير السلوك، فيتناول الاستجابات المكفوفة التي ترفضها البيئة أو تنظر إليها على أنها سلوك سلبي.

فروض التعلم بالنموذج أو الملاحظة:

تستند الفرضيات الخاصة لشرح التعلم بالنموذج إلى:

1- **الكثير من التعلم الإنساني معرفي:** يتميز تعلم الإنسان بالتصور أو المعرفة ، وتتضمن هذه المعرفة النظم اللغوية والصور الذهنية والرموز الموسيقية والعددية، وتصبح المعرفة عمل رئيسي في مجالات وظيفية مثل الإدراك وحل المشكلات والدافعية.

2- **نتاج الاستجابات مصدر التعلم الإنساني:** يؤدي حدوث الاستجابة إلى نتيجة ايجابية أو سلبية و محايدة ،فهي تمارس تأثيرها على رصيد السلوك و تأخذ هذه التأثرات ثلاث أبعاد كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (5) أبعاد التأثيرات لمختلف لاستجابات وخصائصها.

أبعاد التأثيرات لمختلف الاستجابات	خصائص الأبعاد الثلاثة
المعلومات	تكوين الفرضيات حول أي سلوك نتائجه ناجحة، تستخدم هذه الفرضيات كدليل للعمل المستقبلي القائم على الاحتمالات للاستجابة بمختلف أنواع السلوك.
الدافعية	المعلومات المكتسبة من خلال الخبرة، تصبح باعثا للسلوك في الوقت الحاضر رغم عدم حضور شروط الباعث في البيئة
التعزيز	زيادة التكرار الاستجابة السابقة يؤدي إلى تدعيم الاستجابة

3- **التعلم عن طريق الملاحظة مصدر ثاني للتعلم:** يكتسب الإنسان الكثير من السلوكيات عن طريق مراقبة ما يفعل الناس والذي يحدث عندما يفعلون ذلك، مثل اكتساب اللغة والعادات الثقافية والاتجاهات والانفعالات.

4- **تتأثر عملية الانتباه بالنموذج والملاحظة وظروف الباحث:** يتأثر الانتباه بالسن والجنس و المستويات الاقتصادية إلى جانب الجاذبية المتبادلة والقوة الاجتماعية التي يتم إدراكها.

5- **الترميز والإعادة يساعدان عملية الاحتفاظ:**يمكن تعزيز الاحتفاظ بعدد من استراتجيات الإعادة والتدوين الرمزي اللفظي والتصوري، وهو الذي يفسرا لسرعة في الاكتساب والاحتفاظ الطويل المدى.

6- **عملية الاستخراج الحركي تتضمن صوراً عقلية وأفكار لتوجيه الأداء الظاهر:** تعمل الصور العقلية والأفكار المكتسبة كمثيرات داخلية شبيهة بالمثيرات الخارجية

التي يقدمها النموذج، حيث يتم اختيار الاستجابات على أساسها وتنظيمها على المستوى المعرفي.

7- **تتأثر الدفعية بالتعزيز الخارجي والبديل والذاتي:** يعتمد اكتساب السلوك على توفر البواعث الضرورية لذلك ، المتمثلة في أنواع التعزيز المقدمة من طرف النموذج الملاحظ. فيؤدي ذلك إلى كبت السلوك أواعاداته.

8- **تنتقل معلومات الاستجابة في التعلم بالملاحظة من خلال التوضيح المادي أو الصور:** تعتبر المهارات اللفظية المكتسبة من الولدين أكثر الطرق في نقل المعلومات عن الاستجابات المراد نمذجتها، كما يعتبر التمثيل بالصور لسلوك النموذج مصدر آخر لاكتساب المعلومات من خلال وسائل الإعلام كالتلفاز و جهاز الكمبيوتر والسينما.

9- **التعرض للنموذج قد يؤدي إلى آثار مختلفة:** أكد باندورا ، أن ملاحظة النموذج ،يؤدي إلى كف السلوك أو تحريره أو تعلم سلوكيات جديدة .

10- **التعلم بالملاحظة مصدر لتعلم المبادئ والقواعد الاجتماعية:**

يمكننا التعلم بالملاحظة من اكتساب القواعد والمبادئ الاجتماعية، وذلك من خلال ملاحظة النموذج وتقليده وفقا للتعزيز المقدم إليه. حيث يرسم المتعلم صورة مجردة للعناصر العامة في سلوك النموذج الذي يراد تطبيقه.

11- **التعلم بالملاحظة مصدر للإبداع**:إن التمايز و الاختلاف المتباين في النماذج المقدمة ، يؤدي إلى احتمال ظهور سلوك مستحدث.

التطبيقات والمضامين التربوية للنظرية:

يقدر اتجاه التعلم بالملاحظة، بكونه نموذجا للتدريس الحالي لما يوفر ه من خبرات تعليمية. حيث يخضع التعلم إلى الملاحظة وأداء السلوك ثم الجزاء.

3- النظرية البنائية في النمو المعرفي لبياجيه:

يتوجب على المعلم معرفة سلوك تلاميذه وكيف يتعلمون وماذا يتعلمون وكيف يوظفون ويحولون مكتسباتهم. وللحصول على هذا النوع من المعرفة عليه أن يدرس

عمليات النمو المعرفي، التي تمثل نقطة التقاء بين علم النفس النمو وعلم النفس التربوي. حيث تقوم نظرية بياجي بشرح عملية الاكتساب وفقا للنمو العقلي. و سنتناول بالشرح في هذا الفصل، أهم المفاهيم التي جاءت في هذه النظرية وكيفية تطبيقها في المجال التربوي.

ولقد ولد جون بياجي في نيوشتل بسويسرا عام 1896، وقد كان في طفولته لامعا، ذا رغبة عالية في الاستطلاع. نشر أول مقال علمي وهو في العاشرة من عمره.وفي الحادية عشرة من عمره، عمل مساعدا في مختبر المتحف التاريخي الوطني، ثم أصبح خبيرا بالمتاحف. نال أول شهادة جامعية في الثامنة عشرة من جامعة نيوشتل، وأصبح بعد ذلك موظفا في جنيف. وتحصل على شهادة الدكتوراه في العلوم الطبيعية وعمره 21 سنة. وقد اشتهر خارج سويسرا، بالعمل مع بينه في باريس في تصميم اختبارات الذكاء.

ويعتبر بياجي من أهم علماء النفس الذين قدموا نظرية شاملة لتفسير الذكاء وعمليات التفكير. وألف أول كتاب في علم النفس التطوري عام 1921 حيث تسلم جراء ذلك إدارة مركز جان جاك روسو للعلوم التربوية في جنيف.

وقام بياجية بنشر ما يزيد عن 20 بحثا في حقل علم الحيوان . أما المرحلة الثانية من أبحاثه، فقد تضمنت ولادة أطفاله الثلاثة (جاكلين ، لورنس ،و لووسين) في الأعوام 1931،1927،1925، مما وفر له مختبرا سيكولوجيا لتدوين ملاحظته الخاصة بالنمو المعرفي . وكرس أبحاثه كلها لدراسة النمو العقلي عند الأطفال محاولا بذلك فهم شكل التفكير عند الراشد. أضف إلى ذلك، اهتمامه بالدافعية والإدراك والاتجاهات والقيم عند الأطفال. ولاقت أبحاثه تأثيرا كبيرا في الولايات المتحدة الأميركية ، حيث ترجمت أبحاثه من الفرنسية إلى الانجليزية في العشرينات من القرن الحالي.

النمو المعرفي عند بياجيه:

ينظر بياجي إلى النمو المعرفي من زاويتين وهما البنية العقلية والوظائف العقلية. و يرى أن النمو المعرفي لا يتم إلا بمعرفتهما. أما البناء العقلي فيشير إلى حالة التفكير التي توجد في مرحلة ما من مراحل نموه.و الوظائف العقلية تشير إلى العماليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها.

ويهتم بياجي بتطور التراكيب أو الأبنية المعرفية ، حيث يؤكد أن الوظائف العقلية عند الإنسان موروثة وبالتالي فهي ثابتة لا تتغير. أما الأبنية العقلية فلا تتغير مع مرور الزمن نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة. ويضيف بياجي وظيفتين أساسيتين للتفكير لا تتغير مع تقدم العمر هما: التنظيم والتكيف، حيث تمثل وظيفة التنظيم نزعة الفرد إلى ترتيب العماليات العقلية.

وتنسيقها في أنظمة كلية متناسقة ومتكاملة. أما التكيف فتمثل نزعة الفرد إلى التلاؤم مع البيئة. ويعتبر التكيف تغيرات في العضوية تحدث استجابة لمطالب البيئة، ويتم التكيف من خلال عمليتين هما الاستيعاب والمماثلة. فأما الاستيعاب فهو تعديل المعلومات الجديدة أي التغير في المحيط لجعله يوافق البنيات العقلية.وأما المماثلة فهي التغير في الأبنية العقلية لجعلها متوافقة مع البيئة التي يواجهها.

ولتفسير العمليات العقلية استخدم بياجي مصطلح شام أو السكيما ليشير إلى البنية العقلية، وقد يكون الشام بسيط جد كما هو الحال في منعكس الرضاعة ، أو يكون معقد كما هو الحال في استخدام اللغة. ويعتبر بياجي النمو المعرفي يتقدم نحو التفكير الأكثر تجريدا ، ومما لا شك فيه هو كون العماليات العقلية المكتسبة مبكرا حجر الأساس الذي تبنى عليه العماليات المعرفية الأكثر تعقيدا فيما بعد. ولقد حدد بياجي أربع عوامل للانتقال من مرحلة نمو إلى أخرى.

1- **النضج:** يرتبط النمو المعرفي بصفة عامة بنضج الجهاز العصبي المركزي والتناسق الحركي، فوظيفة المشي تتطلب نمو العضلات ونضجها بالاظافة إلى نضج الأعصاب المتحكمة فيها.

2- **التفاعل مع الخبرة المادية:** إن تفاعل الطفل مع بيئته المادية، يزيد من نسبة نموه، وذلك بزيادة عدد خبراته التي تمكنه من الوصول إلى التفكير المعقد.

3- **التفاعل مع البيئة الاجتماعية:** يعتبر اكتساب الخبرات بواسطة استعمال اللغة للتواصل مع مجموعة الرفاق، والاكتساب المدرسي مؤشرين لزيادة معدل النمو المعرفي.

4- **التوازن:** هو عملية تنظيم ذاتي يستوجب استعادة حالة التوازن في حالة عدم التوازن التي تمر بها العضوية، وذلك باستخدام سلسلة لمتناهية من الاستيعاب والملائمة يمكننا شرح ذلك من خلال المثال التالي: "البكاء عند الرضيع الجائع تعبيراً عن حالة التوتر أو عدم التوازن"، "اللعب والمناغاة عند الرضيع بعد أخذ الطعام، تعبيراً عن استرجاع حالة التوازن والوصول.

الافتراضات الأساسية لنظرية بياجيه:

1- يرى بياجي أن للطفل قدرات فطرية تمكنه من التفاعل مع البيئة والتزود بالخبرات بواسطة اكتشفه للعالم. فالمولود حديثا يتمكن من التفاعل مع الوسط باستخدام انعكاسات فطرية تمكنه من التحكم في المحيط والتكيف معه، مثل المص والقبض على الأشياء.

2- تتحول الانعكاسات إلى سلوك هادف، حيث يقوم الطفل بالجمع بين الهدف والوسيلة باستخدام وسائل جديدة للاستكشاف.

3- عملية الاستكشاف تحدث في تسلسل منطقي، فلا يستطيع الطفل إدراك وفهم مبادئ الجمع والطرح إلا بعد اكتساب ثبات الموضوعات ويتم التقدم في هذه السلسلة ببطء وبشكل تدرجي.

4- تؤثر البيئة التي يعيش فيها الطفل في معدل النمو الذي يسر فيه.

مراحل النمو المعرفي عند بياجيه:

يتفق علماء النفس النمو على أن نمو الإنسان يتضمن خاصيتي الاستمرار وعدم الاستمرار فهو يسير على نحو مستمر خلال مراحل محدودة ، حيث تتزامن خصائص النمو المستمر وخصائص النمو المرحلي في الحدوث.كما يستخدم مفهوم المرحلة ليشير إلى التغيرات الحادة التي تمس السلوك أثناء فترات النمو المختلفة. إذا فهي عبارة عن مجموعة من الظواهر والأنماط السلوكية. ولفهم مفهوم المرحلة عند بياجي لابد من التعرض إلى مايلي:

- ✓ تتميز كل مرحلة بفترة تشكيل وفترة تحصيل، أما فترة التحصيل فتتصف بالتنظيم المستمر للعماليات العقلية في مرحلة معينة، وتصبح هذه المرحلة نقطة انطلاق لتشكيل المرحلة الموالية.
- ✓ كل مرحلة من المراحل تتكون في الوقت نفسه من فترة التحصيل للمرحلة التي سبقتها بهذا يمكن التأكيد على أن المراحل ليست منفصلة عن بعضها البعض.
- ✓ ترتيب المراحل ثابت لا يتغير إلا أن سن تحصيل المرحلة يتغير حسب الفروق الفردية المرتبطة بالنضج والبيئة الوراثية والاجتماعية بالاظافة إلى عوامل التدريب و الدوافع.
- ✓ يخضع النمو من مرحلة إلى أخرى إلى قانون التكامل، بمعنى أن كل الأبنية المعرفية السابقة تدمج ضمن أبنية المرحلة اللاحقة.

ويعتقد بياجي أن كل الأشخاص يمرون بأربع مراحل من النمو المعرفي، تبدأ بالمرحة الحسية حركية و تنتهي بمرحلة التفكير المجرد. حيث لا يمكن العودة أو النكوص إلى مرحلة سابقة. ويمكن لمؤلف الكتاب أن يلخص مراحل النمو المعرفي في مايلي:

1- مرحلة التفكير الحسي الحركي (منذ الولادة – عامين):

تبدأ حياة الإنسان باستخدام الحواس والنشاطات الحركية التي تتم بشكل تلقائي لاستكشاف المحيط الذي يعيش فيه. ويمكننا تلخيص مميزات هذه المرحلة كالتالي:

- ✓ يتم التفكير بواسطة نشاط الطفل.
- ✓ يتحسن التآزر الحركي.
- ✓ تناسق الاستجابة الحركية.
- ✓ يتطور الوعي بالذات تدرجيا.
- ✓ تطور فكرة ثبات الأشياء.
- ✓ تظهر البوادر الأولى للغة.

2- مرحلة ما قبل العمليات (من 2 – 7 سنوات):

تعتبر مرحلة انتقالية وتتميز بظهور اللغة والتحكم فيها بالاظافة إلى ظاهرة التمركز حول الذات وعدم ثبات الإدراك وذلك من حيث الحجم والوزن والشكل واللون ، كما يتميز تفكير الطفل في هذه المرحلة بالا حائية أي إعطاء الحياة لكل شيء جامد أو ميت .ولقد سميت بمرحلة ماقبل العماليات ، لكون الطفل غير قادر على الدخول في عماليات ذهنية بعيدة عن المنطق ويعالج أغلب الأشياء عن طريق الحواس فهو يعد الأصابع لمعرفة عدد الأشياء مثلا. وتنقسم هذه المرحلة بدورها إلى **مرحلتين وهما:**

- ✓ مرحلة ما قبل المفاهيم (من 2 – 4 سنوات): وفيها يستطيع الطفل القيام بعملية تصنيف بسيطة حسب مظهر واحد كاللون مثلا، ولا يمز الطفل بين الأحجام والأوزان، فهو يظن أن الشيء الكبير رغم خفته يغوص في الماء ولا يطفو والشيء الصغير رغم ثقله يبقى على سطح الماء.
- ✓ المرحلة الحدسية (من 4 – 7 سنوات): وفيها يتمكن الطفل من التصنيفات المعقدة حدسا أي دون الخضوع لقاعدة يعرفها أو منطق معين. وخلال هذه المرحلة يبدأ

الوعي التدرجي بثبات الخصائص أو ما يسمى بالاحتفاظ. وتتميز هذه المرحلة بالخصائص التالية:

- ازدياد النمو اللغوي واستخدام الرموز الغوية بشكل أكبر.
- تفكير المتمركز حول الذات.
- تكوين المفاهيم وتصنيف الأشياء .
- تقد م الإدراك البصري على التفكير المنطقي.

3- مرحلة تفكير العمليات المادية (من 7 – 11 سنة):

يستخدم مصطلح العمليات لدلالة على الأعمال والأنشطة العقلية التي تشكل منظومة معرفية وثيقة، ويستطيع الطفل خلال هذه المرحلة التنبؤ بالظواهر وتفسيرها علميا ولكن على مستوى مادي وملموس. وتزول ظاهرة التمركز حول الذات تدرجيا ، إلى أن يصل الطفل إلى التفكير الاجتماعي عن طريق فهم الأخر والتواصل معه.أضف إلى ذلك تطور مفهوم الاحتفاظ من حيث الكتلة والحجم و الوزن . ومن أهم مميزات هذه الفترة هي:

- ✓ الانتقال إلى لغة اجتماعية بعد ما كانت متمركزة حول الذات.
- ✓ استخدام الملموس للموضوعات المادية في التفكير وحل المشكلات.
- ✓ يتطور مفهوم الاحتفاظ والمقلوبية.
- ✓ تطور عماليات التجميع والتصنيف وتكوين المفاهيم.
- ✓ الفشل في التفكير في الاحتمالات المستقبلية.

4- مرحلة التفكير المجرد (من 11 أو 12 سنة فما فوق):

ويظهر في هذه المرحلة الاستدلال المنطقي المجرد الرمزي حيث يتمكن كل الأطفال من وضع الفرضيات واختبارها. وتطوير استراتجيات لحلها دون الرجوع إلى الماديات. وتتميز هذه المرحلة بما يلي:

- ✓ تتوازن عملية الاستيعاب والملائمة.

- ✓ تطور التفكير الاستدلالي.
- ✓ تطور تخيل الاحتمالات قبل تقديم الحلول.
- ✓ التفكير في احتمالات المستقبل.
- ✓ استخدام التفكير العلمي في تحليل الظواهر.

والجدول التالى يلخص مراحل النمو وخصائصها عند بياجيه:

جدول (6) مراحل النمو وخصائصها عند بياجيه

المرحلة	العمر الزمني	الخصائص
الحس حركي	0-2 سنة	الانتقال من الأفعال المنعكسة إلى النشاطات الهادفة، باستعمال النشاط الحسي الحركي.
ماقبل العماليات	2- 7 سنوات	لغة والتفكير متمركزان حول الذات، والتفكير في اتجاه واحد.
العماليات المادية	7-11 سنة	فهم قوانين الاحتفاظ و الترتيب والتصنيف . استعمال التفكير المنطقي باكتساب مبدأ المقلوبية.
العماليات المجردة	11-15 سنة	حل المشكلات المجردة بشكل منطقي والتدرج نحو التفكير العلمي واستعمال التفكير الافتراضي.

المفاهيم الرئيسية فى نظرية بياجيه:

1- **النمو المعرفى:** هو تحسن ارتقائي منظم لأشكال المعرفية التي تتشكل من حصيلة الخبرات. يهدف إلى تحسين عملية التوازن بين عملية الاستيعاب والملائمة.

2- **البنية المعرفية:** وهي مجموعة من القواعد يستخدمها الفرد في معالجة الموضوعات والتحكم في العالم.

3- **العمليات:** وهى الصورة الذهنية للعمليات المختلفة في تحقيق الفهم وحل المشكلات.

4- **السكيما:** وهى صورة إجمالية ذهنية لحالة المعرفة الموجودة ، تتمثل في تصنيف وتنظيم الخبرات الجديدة التي يدخلها الفرد في أبنية ذهنية معرفية، وهي أسلوب خاص بتمثيل العالم و أحداثه ذهنياً.

5- **الوظائف العقلية:** وهي العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع المحيط.

6- **التنظيم**: يشير هذا المصطلح إلى كون العمليات العقلية مرتبة ومنسقة في أنظمة كلية متناسقة، ويعتبر ميل ذاتي يشكل استعداد يجعل الطفل يقوم بإحداث ترابط بين المخططات الذهنية بكفاءة عالية.

7- **التكيف:** يشير هذا المفهوم إلى الوظيفة العقلية الثانية عند بياجي التي تعبر عن نزعة الفرد نحو التلاؤم وتألف مع البيئة التي يعيش فيها.

8- **ثبات الموضوعات:** يعني إدراك الطفل للأشياء على أن موضوعاتها يستمر وجودها حتى وان كانت بعيدة عن مجال إحساسه.

9- **الاحتفاظ:** وهو يعني إدراك أن تغير الخصائص المادية للأشياء لا يغير بالضرورة من جوهرها.

10- **الاستيعاب:** وهو عملية تعديل الخبرات والمعلومات الجديدة لتتوافق مع البنية العقلية الحالية للفرد، وتعني أيضا استخدام الخبرات والمكتسبات السابقة في حل المشكلات الجديدة المماثلة لمشكلة سابقة. أي التغيير في المحيط لجعله يتوافق مع البنية العقلية الحالية للفرد.

11- **الملاءمة:** هي عملية تغيير أو مراجعة السكيمات الموجودة عند الفرد خلال مواجهة مشكلات وخبرات جديدة . وبالتالي هي التغيير في البنيات العقلية لتتوافق مع الموقف البيئي أو التعليمي، ويعني ذلك التفكير في الحصول على حلول جديدة.

12- **المقلوبية:** وهى القدرة عل تمثيل الداخلي لعملية عكسية بحيث يكون قادرا على التأمل في الآثار المترتبة عند إبطال الاحتمال الأول مثال:

(1+1 =2)، (1-1=؟). يتصاعد البخار من الإناء المتواجد على الفرن إذا الماء يغلي. النتيجة العكسية: الإناء في البراد إذا الماء يتجمد.

13- الذكاء: وهو التوازن الذي تسعى إليه التراكيب العقلية أي تحقيق التوازن بين التراكيب العقلية والمحيط وبمعنى آخر تحقيق التكيف في أبعاده المختلفة (البيولوجي، النفسي، العقلي، الاجتماعي، والوجداني).

المضامين والتطبيقات التربوية لنظرية النمو المعرفي لبياجيه:

1. يرى بياجي أن التربية لا تتواجد ألا على شكل نظريات مشكلة من طرف المتعلم، الذي يجب أن يكون عضوا نشيطا وفعال من الناحية العقلية والمادية، وذلك باستخدام وسائله الخاصة.
2. إن حالات عدم التوازن التي تعبر عن الحالة الداخلية للمتعلم عند الفشل في الوصول إلى الحلول الناجعة للمشكلة، قد تصبح منبع لمواصلة الجهود في تحقيق التعلم.
3. إن طريقة المقابلة الفردية التي وضعها بياجي في ملاحظة سلوكيات الأطفال، تعتبر وسيلة ناجحة إذا ما استعملها المربي في فهم مشكلات التعلم و التمدرس عند التلاميذ.
4. إن التعلم بواسطة حل المشكلات ، جعلت بياجي يتأكد أن التعلم لا يتم بشكل كلي وإنما يتم على شكل اكتسابات جزئية يشكلها المتعلم في قلب بنائي. فالمعرفة الأولية تعتبر قاعدة الأساس الذي تبنى عليها المعارف اللاحقة. إذا لبناء المعرفة يجب تجميع كل الأجزاء في قالب معرفي كلي.
5. إن إتاحة العديد من فرص التفاعل بين المتعلم وبيئته الطبيعية والاجتماعية يؤدي إلى تطور النمو المعرفي بشكل أفضل.
6. مراعاة قدرات الطفل ونموه في بناء البرامج التربوية المخصصة له.
7. ضرورة الاستفادة من أخطاء المتعلم في بناء المواقف التعليمية بتجاوز جوانب الضعف فيها.

8. توفير الألعاب التربوية وتدعيم الأنشطة التعليمية باللعب وجعل المتعلم يشعر بالحرية وتلقائية والمتعة أثناء أدائها.

مخرجات ونتائج التعلم:

يتم تصنيف نتاج ومخرجات التعلم على النحو التالي:

1- تكوين العادات:

يطلق لفظ العادة على أي نوع من السلوك المكتسب و هو أي سلوك يقوم به الفرد بصفة سهلة وآلية نتيجة التكرار. ويمكننا القول أن العادة هي استعداد يكتسب بالتعلم و لا يحتاج إلى الجهد والتفكير و التركيز والانتباه.

2- تكوين المهارات:

تكتسب على مستوى الحركي والتوافق الحركي العقلي، حيث يلعب التكرار دورا كبيرا في تكوينها،و تؤثر التدريبات المستمرة في التوصيلات العصبية حيث تيسر حدوث العمليات المتتالية في المهارة بسرعة ودقة من غير تركيز للانتباه. و معظم المهارات تبنى على استعداد وموهبة وقدرة خاصة بالاظافة إلى الميول التي تلعب دورا في تكوين المهارات العلمية.

3- تعلم المعلومات والمعاني:

يتزود الفرد بالمعلومات والمعاني من البيئة التي يتفاعل معها في محيطه الطبيعي والأسري والمدرسي والاجتماعي والثقافي الحضاري.

4- تعلم حل المشكلات:

يعتمد أسلوب حل المشكلات على فهم الموقف وتحليله ابتداء من الشعور بالمشكلة والعمل على حلها ثم جمع المعلومات عن موضوع المشكلة ووضع الفروض الملائمة لها و التحقق من الفروض بالتجربة والممارسة للنشاط و أخيرا الوصول إلى النتائج أو القوانين أو القواعد اعتمادا على التحليل بالمقارنة وتنمية التفكير الاستدلالي و الاستقرائي.

الاتجاه النفسي هو استعداد أو تهيؤ عقلي يتكون نتيجة عوامل مختلفة مؤثرة في حياته تجعله يؤخذ موقفا نحو بعض الأفكار بحسب قيمتها الخلقية أو الإجتماعية.

والواقع أن شخصية الفرد ، تتكون من مجموعة الاتجاهات النفسية التي تتكون نتيجة التنشئة والتربية والتعلم، فتؤثر في عاداته وميوله وعواطفه وأساليب سلوكه، ويتصف تعلم الاتجاهات بالتخزين طويل المدى، بينما يتعرض تعلم المعلومات إلى الإتلاف الناتج عن عوامل النسيان.

كيف يعمل ويتعلم المخ الإنساني؟

إن المخ الإنساني تركيباً ووظيفةً لا ينعزل عن سياقه الجسمي والوجداني والاجتماعي، فهذا المخ هو أداة التعلم والتفكير، يتلقى المخ المعلومات من الحواس الخمس، ينظمها ويوزعها ليوجهنا في أعمالنا، كما أنه يخزن معلومات مهمة يمكن استرجاعها، ويتم معالجة المعلومات لدى وصولها من الحواس في شبكة من المناطق الصغيرة المتعددة، علاوة على ذلك تتخصص مناطق أخرى من القشرة المخية بدمج المعلومات من حاستين أو أكثر فمثلاً عندما يسمع الفرد صوتاً فإنه يعرف أين عليه ينظر). فالحواس تمد المخ باستمرار بالمعلومات، بعضها أساسي وكثير منها غير هام، ولذلك يقوم قرين آمون بتقرير ما يجب انتقاؤه والتركيز عليه من المعلومات التي تصل من القشرة وما يجب إهماله والتخلي عنه، أي يقرر ما يجب أن يخزن في الذاكرة طويلة المدى.

- **المبادئ الأساسية في عمل وتعلم المخ الإنساني:**

يعمل المخ الإنساني وفق مبادئ أساسية توضح أساليب عمل المخ وطرقه في التعامل مع المعلومات والمواقف الحياتية والدراسية المختلفة. ومن هذه المبادئ:

1- المخ هو معالج متكامل للمعلومات.

2- المخ نظام، حي، ونام.

3- يستثير التنشيط العقلي المعرفي الطاقة الفسيولوجية للمخ.

4- المخ اجتماعي.

5- المخ باحث عن المعنى الوظيفي للخبرات والمعارف التي تمثل حاجة حياتية وتعليمية تقوم على التفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة.

6- المخ معالج للمعنى من خلال نمذجة التمثيل المعرفي للمعنى.

7- يحتاج المخ إلى تحد واستثارة. ولكنه يعاق بالإحباط والتهديد والتوتر.

8- تؤثر العواطف والانفعالات والدوافع على تمثيل المخ للمعاني وهى بمثابة أساس التعلم المعرفي القائم على المعنى.

9- كل مخ فريد في تنظيمه ويختلف عن غيره.

- **رؤية لآلية عمل وتعلم المخ الإنساني في ضوء نتائج الدراسات والبحوث الحديثة:**

نالت دراسات وبحوث التعلم القائم على المخ الإنسانى في السنوات الأخيرة اهتماماً كبيراً، كما حصلت على المصداقية والدعم المادي ولفت الانتباه إليها، حيث ظهر ذلك من خلال تصدر مواضيعه العديد من الكتب والمراجع والمجلات والدوريات العلمية المتخصصة، وأصبحت محور نقاشات العديد من المؤتمرات والندوات العلمية، كما تناقلت وسائل الإعلام المختلفة لأهم ما يتوصل إليه العلماء والباحثون في هذا المجال. كما ازداد عدد الباحثين والتربويين المهتمين بدراسة بحوث المخ ومحاولة تطبيقها في الميدان التربوي.

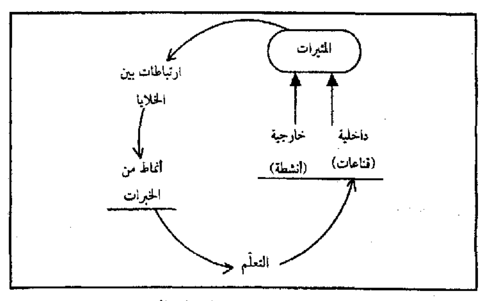
أما عن أسباب اهتمام الباحثين والتربويين بدراسة بحوث التعلم المستند إلى المخ ومحاولة تطبيقها في الميدان التربوي فيعود إلى أن المخ هو عضو التعلم، حيث يمكن تتبع المعلومات الواردة من العالم الخارجي من خلال الحواس الخمس، إذ تنتقل المعلومات من الحواس بواسطة شبكة الأعصاب المنتشرة في الجسم إلى جذع المخ، حيث يقوم بتصنيفها من حيث خطورتها على الجسم، بواسطة النظام الشبكي الفعال، ويمررها بعد ذلك إلى السرير البصري الذي يقوم بتصنيفها فيما إذا كانت المعلومة الواردة بصرية أو سمعية أو لمسية ... إلخ، فيرسل كل منها إلى المنطقة المخصصة لها، فيما إذا

كانت المعلومة الواردة تتطلب إجراء فورياً بصددها لحفظها وإرسالها إلى الذاكرة طويلة المدى لتصنف هناك في ملفات خاصة تستدعى عن طلبها.

وعندما نفكر في شيء لنا دراية به سابقاً فإن مسارات المخ تستثار بسهولة ويبذل المخ طاقة أكثر فيما لو كان الشيء جديد، فالأعمال الروتينية التي يقوم بها الإنسان في حياته اليومية لا تستهلك جهداً كبيراً من طاقة المخ، ولكن العمل الجديد أو التفكير بطريقة جديدة أو ابتكار شيء أو طرح أفكار إبتكارية أو إبداعية والسعي إلى تطبيقها، فإن هذا يتطلب أن يبذل المخ طاقة أكبر من السابقة، فالأعمال والمهام الجديدة هي التي تستثير المخ.

كما أن تقديم المعلومات بالطريقة المناسبة لنمط معالجة المعلومات لدى الفرد تتيح الفرصة ليتعلم ذلك الفرد بالطريقة المفضلة والأكثر فاعلية بالنسبة له، وكذلك عندما تشترك جميع الحواس في العملية التعليمية، فإن المتعلمين سيتمكنون، ليس فقط من التعلم بأفضل الطرق المناسبة، بل من تطوير بنية معرفية كاملة ومتنوعة من إستراتيجيات وأساليب التعلم والتفكير.

والشكل التالي يوضح كيف يعمل ويتعلم المخ لدى الإنسان:



شكل (9) كيفية عمل وتعلم المخ الإنساني.

- **مراحل التعلم المخي:**

يحدث التعلم الأفضل في تتابع قابل للتنبؤ ويتضمن خمس مراحل يمكن ذكرها فيما يلي:

1- مرحلة الإعداد: وتشتمل هذه المرحلة على فكرة عامة عن الموضوع وتصور ذهني للموضوعات ذات العلاقة، وكلما كان لدى المتعلم خلفية أكثر عن الموضوع كلما أسرع في تجهيز المعلومات الجديدة ومعالجتها.

2- مرحلة الاكتساب: يقصد بالاكتساب هنا تكوين ترابطات أو تواصل الأعصاب بعضها مع البعض الآخر، وتعتمد هذه المرحلة في تكوين الرابطات بشكل كبير على الخبرات السابقة.

3- مرحلة الإسهاب أو التفصيل: وفيها يعطى التفصيل (الإسهاب) المخ فرصة ليقوم بالتصنيف والانتقاء والتحليل والاختبار وتعميق التعلم. كما أنه من خلال هذه المرحلة – التفصيل (الإسهاب) – يتأكد المعلمون من أن المتعلمين لا يريدون المعارف والحقائق بشكل جاهز وآلي ولكنهم يطورون ممرات عصبية معقدة في أمخاخهم تربط بين الموضوعات بطرق تجعلها ذات معنى.

4- مرحلة تكوين الذاكرة: تهدف هذه المرحلة إلى تقوية التعلم، بحيث أن ما يتم تعلمه يوم السبت على سبيل المثال قابل للاسترجاع يوم الخميس، ويتم ذلك عن طريق النواقل العصبية التي تؤثر في استجابة نقاط التشابك العصبي وتؤدى إما إلى صعوبة تعلم أو إلى تدعيم له أو إلى انعدام أثره.

5- التكامل الوظيفي للنصفين الكرويين بالمخ: وفى هذه المرحلة يتم استخدام التعلم الجديد بهدف تعزيزه لاحقاً والتوسع فيه، حيث إن الأساس في التعلم الجيد هو تطوير شبكات عصبية Neural Networks ذات هدف موجه، فالخلايا العصبية منفردة ليست ذات كفاءة ولكن تداخلها وتشابكها وتناغمها وتكاملها وهذا التآلف والتناسق العصبي هو أساس التعلم الأفضل والمنشود.

- **المضامين والتطبيقات التربوية للتعلم المستند إلى المخ الإنساني:**

يقترح كاين وكاين (Cain & Cain, 2004) التطبيقات والتضمينات التربوية التالية لنتائج أبحاث التعلم القائم على المخ الإنساني، ويوضح الجدول التالي هذه التطبيقات والتضمينات التربوية.

جدول (7) التطبيقات والتضمينات التربوية التالية لنتائج أبحاث التعلم القائم على المخ الإنساني من وجهة نظر كاين وكاين (Cain & Cain, 2004)

م	التوصية	مقترح التدريس
1	يؤدي المخ وظائف عديدة في نفس الوقت وأن التعلم يتحسن في البيئات الغنية مع تنوع المثيرات.	عرض المحتوي من خلال استراتيجيات تدريس متنوعة مثل الأنشطة المادية physical، والتنوع الفني والتفسيرات الموسيقية لدعم الخبرات لدى المتعلمين.
2	أن التعلم يتأثر بالفسيولوجي والتطور المادي والراحة الشخصية والحالة الوجدانية	الوعي بأن نضج الطلاب يتغير من الناحية العمرية ولا يعكس استعدادهم للتعلم ، والاهتمام بالجوانب الصحية مثل التغذية والتمرينات البدنية.
3	إن حب الاستطلاع العقلي يمكن إثارته من خلال تحديات معقدة ذات معني.	محاولة عرض الدروس والأنشطة بشكل يوظف بحث المخ عن المعني.
4	المخ مهيئ لفهم وإنشاء النماذج.	عرض المعلومات في سياق (العلوم الحياتية، والتعلم المتعلق بالفكرة أو الموضوعي) حتى يحدد المتعلم النماذج ويربطها بالخبرات السابقة.

م	التوصية	مقترح التدريس
5	لا يمكن فصل الوجدان عن المعرفة فهي ضرورية لتخزين وتذكر المعلومات.	جعل بيئة الفصل محفزة للاتجاهات الموجبة لدي الطلاب والمدرسين وعملهم وتشجيع الطلاب لدعم مشاعر الطلاب وكيفية تأثير المناخ العاطفي في التعلم.
6	كل مخ يفهم وينشئ أنياً الأجزاء وكلياتها.	تجنب عزل المعلومات عن سياقها وتصميم أنشطة تتطلب تفاعل المخ الكامل وتواصله.
7	التعلم يتضمن تركيز الانتباه والإدراك الخارجي (المحيط).	وضع المواد مثل (الملصقات، واللوحات الفنية، والموسيقي) في البيئة المحيطة بالمتعلم وأن حماس المعلم هام للمتعلم.
8	التعلم يتضمن عمليات إدراكية وغير إدراكية.	استخدام أساليب التحفيز لتشجيع التواصل الذاتي وتشجيع العمليات النشطة من خلال التأمل و التفكير فيما وراء المعرفة لمساعدة إدراك المتعلمين.
9	لدينا علي الأقل نوعين من الذاكرة، الفضائية أو التخيلية التي تختزن الخبرات الحياتية اليومية والحفظ التي تتعامل مع الحقائق والمهارات بانعزال.	عزل المعلومات والمهارات عن الخبرات السابقة يسرع من اعتماد المتعلم على ذاكرة الحفظ، لذا يجب تجنب التأكيد علي التعلم بالحفظ.

م	التوصية	مقترح التدريس
10	كل مخ هو متميز، فتركيب المخ يتغير بالتعلم.	استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة لجذب اهتمامات الأفراد وإتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن الجوانب السمعية والبصرية، والحسية أو الوجدانية التي يفضلونها.
11	أن المخ يتعلم جيداً عندما تدمج الحقائق والمهارات في الذاكرة الفضائية أو الصورية.	استخدام أساليب تنشئ خبرات حياتية واستخدام حواس متعددة.

مما سبق يرى المؤلف أن دراسات وبحوث التعلم المستند إلى المخ لا تزال حديثة نسبياً، ولا يزال هناك الكثير لتعلمه وبحثه في هذا المجال الخصب، ولكن وإن كانت المعرفة غير مكتملة، فيجب عدم تجاهل ما تم معرفته والتوصل إليه حول التعلم القائم على المخ، حيث إن توفر فهم أفضل لكيفية عمل وتعلم المخ البشرى وكيفية تجهيزه ومعالجته للمعلومات يشجع ويسهم في البدء بالتعليم بشكل أفضل.

ومن هنا يرفع مؤلف الكتاب صوته مطالباً بضرورة التغيير في المجال التعليمي والتربوي نتيجة لتراكم المعلومات وما تم التوصل إليه حول عمل وتعلم المخ الإنساني، وأن تأخذ المؤسسات التربوية والتعليمية بعين الإعتبار المعلومات والمعارف المتراكمة عن المخ تركيباً ووظيفةً وأن تعتمد على التعلم المستند إلى المخ باعتباره تعلماً فعالاً يشجع على الإبداع بشكل كبير.

الفصل السابع

صعوبات الفهم القرآني واللغة



الفصل السابع

صعوبات الفهم القرائي واللغة

المقدمـــة:

إن الإنسان في تعامله الاجتماعى ونشاطه العقلي يحتاج إلى وسيلة تعاونه فى حمل المعانى المختلفة التى يرغب فى إيصالها للغير سواء كانت هذه المعانى تسمع عن طريق اللغة المنطوقة أم تقرأ عن طريق اللغة المكتوبة أم تفهم عن طريق الرموز والإرشادات التى تستخدم فيها، من هنا كانت اللغة الوسيلة الأساسية للاتصال الاجتماعى والثقافى والعقلي.

وتأتي أهمية إكساب اللغة للأطفال باعتبارها العامل الحيوي والهام لعملية التفاعل والتواصل مع الأخرين والتى باكتسابها يحدث تغير كبير فى عالم الطفل لما لها من دور هام فى إشباع الحاجات النفسية والإنفعالية والتعبير عن الأفكار والمشاعر ، فاللغة هى الوسيلة الحيوية والفعالة التى تفيد الطفل فى التعبير عن رغباته. كما أن تعلم اللغة يعتبر مفتاحا من مفاتيح المعرفة الحاضرة والمستقبلية فهى تفتح أمام الطفل آفاقاً واسعة وشاملة.

ويهتم علماء النفس اهتمام كبيراً بدراسة اللغة وبصفة خاصة الكيفية التى تكتسب بها اللغة عند الطفل الصغير ، ويرجع السبب فى ذلك لكون اللغة تلعب دوراً هاما فى حياتنا، فهى أداة هامة للإتصال وإشباع الحاجات النفسية والتعبير عن الرغبات والحاجات، وترجع زيادة اهتمام علماء النفس بدراسة اللغة لإدراكهم العلاقة الوثيقة التى توجد بين اللغة والفكر والإتصال بالإضافة إلى أنها وسيلة الإنسان لتنمية أفكاره وتجاربه وتهيئة للعطاء والمشاركة فى تحقيق حياة متحضرة ، فبواسطتها يمتزج ويختلط بالأخرين وعن طريق هذا الإمتزاج والاختلاط يكتسب

خبراته وينمي قدراته ومهاراته اللازمة لتطوير حياته ويزداد اكتسابه هذه الخبرات والمهارات كلما نمت لغته وتطورت.

مفهوم اللغة:

يعرف فتحي يونس (1981: 12) اللغة بأنها: الإنتاج الأكثر غموضاً للعقل الإنساني والأعظم خطورة في نفس الوقت ، وما بين الإنسان والحيوان من فرق يعود أساسا إلى استخدام الإنسان للغة ، وفيها يكمن السر الأعظم للتقدم الإنساني، وبدون اللغة لا يستطيع الفرد أن يكون أفكارا أو يعبر عنها.

ويرى خليل معوض (1983: 136 - 137) أن اللغة تعني بمعناها العام جميع الوسائل الممكنة للتفاهم، فالكلمة المنطوقة لغة، والكلمة المكتوبة لغة، وإشارة اليد وإيماءه الرأس وتصفيق اليدين، وغمز العين ورفع اليد عند الصلاة، ومد اليد عند الطلب للمعونة، أو عند التسول، كل هذه الإشارات تحقق معنى معين وتخدم غرضا تحققه نفس الألفاظ.

واللغة ما هي إلا مجموعة من الرموز المصطلح عليها بين جماعة من الجماعات للتفاهم، ولن يتمكن الطفل من اكتسابها إلا إذا سمعها، فهي وسيلة اجتماعية وتكتسب بالتفاعل الاجتماعي، ويتمكن الطفل بالتدريج من ربط الرموز اللغوية بسلوك من حوله ثم تتخذ هذه الرموز معانيها المصطلح عليها.
(سعد جلال، 1985: 192).

ويعرفها "تورنديك" Thorndike بأنها أعظم اختراع قام به الإنسان كما أنها الوسيلة الاجتماعية الأكثر أهمية من أي وسيلة أخرى كالمؤسسات والمدارس وغيرها.

وعرف "بانجز" Bangs اللغة بأنها نظام من الرموز يخضع لقواعد ونظم والهدف من اللغة هو تواصل المشاعر والأفكار.

أما العالم "تشومسكي" Naom Chmomsky فهو يرى في تعريفه للغة ضرورة الإشارة إلى القواعد النحوية ، والتركيبات القواعدية، وأن المنطوق أو الملفوظ به لا يشترط أن يكون له معنى، حيث يمكن للإنسان نطق كلمات ليس لها معنى ولكن القواعد النحوية والتركيبات القواعدية تجعل الجمل المنطوق بها ذات معنى ومضمون.

ويعرفها فاروق الروسان وجلال جرار (1987: 7) بأنها نظام من الرموز يمثل المعانى المختلفة التى تسير وفق قواعد معينة، وتقسم اللغة من حيث طبيعتها إلى مظهرين رئيسيين، الأول يسمى اللغة غير اللفظية ويعبر عنها بمصطلح اللغة الاستقبالية Receptive Language، والثاني يسمى اللغة اللفظية، ويمثل اللغة المنطوقة والمكتوبة ويعبر عنها بمصطلح اللغة التعبيرية Expressive Language.

ويعرف حامد زهران (1990: 70) اللغة بأنها مجموعة من الرموز تمثل المعانى المختلفة وهى مهارة اختص بها الإنسان واللغة نوعان لفظية وغير لفظية، وهي وسيلة الاتصال الاجتماعي والعقلي وهى أحدى وسائل النمو العقلي والتنشئة الاجتماعية، والتوافق الإنفعالي وهي مظهر قوي من مظاهر النمو العقلي والحسي والحركي.

ويعرفها عبد العزيز الشخص وعبد الغفار الدماطي (1992: 263) بأنها نظام يتكون من كلمات أو رموز، كما يتكون من القواعد الخاصة بوضعها معا بحيث تشكل طريقة من طرق التواصل بين مجموعة من الأفراد.

وتعرف ليلى كرم الدين (1993: 226) اللغة بأنها نظام للاستجابات يساعد الفرد على الاتصال بغيره من الأفراد أى أن اللغة تحقق وظيفة الاتصال بين الأفراد بكافة أبعاد عملية الاتصال وجوانبها المختلفة.

وتعتبر اللغة شفرة المشاركة الاجتماعية أو نظام اصطلاحى والتى من شأنها أن تقدم الأفكار من خلال استخدام الرموز وكذلك القواعد التى تحكم الارتباطات بين تلك الرموز.

بينما يعرفها أحمد المعتوق (1996: 32) بأنها قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية بما فيها المعانى والمفردات والأصوات والقواعد التى تنتظمها جميعاً وهذه القدرة تكتسب ولا يولد الإنسان بها وإنما يولد ولديه الاستعداد الفطري لاكتسابها.

واللغة كما يقول "أوتويسبرش" ليست فى حقيقتها سوى نشاط إنسانى يتمثل من جانب فى مجهود عضلي يقوم به فرد من الأفراد، ومن جانب أخر فى عملية إدراكية ينفعل بها فرد أو أفراد آخرين.

واللغة تقرن الصوت بالمعنى على نحو خاص ، وامتلاك لغة معينة هو بمثابة القدرة على فهم ما يقال وإنتاج إشارة تحمل التفسير الدلالى الذى نريده. كما أن اللغة هى معنى موضوع فى صوت أو هى نظام من الرموز الصوتية.

ويشير عبد العزيز الشخص (1997: 22 - 23) إلى أن اللغة عبارة عن نظام من الرموز يتفق عليه فى ثقافة معينة أو بين أفراد فئة معينة، أو جنس معين ويتسم هذا النظام بالضبط والتنظيم طبقا لقواعد محددة ، وبالتالى تعد اللغة أحدى وسائل التواصل.

ويعرفها هارلي (Harley, 2001: 5) بأنها نظام من الرموز يتسم بالإنتظام والتحكم والتمسك بالقواعد اللازمة لتجميع هذه الرموز والقواعد التى من شأنها أن تعيننا على التواصل.

وتعرفها زينب شقير (2002: 263) بأنها رموز عامة يشترك فيها الجميع ويتفقون على دلالاتها، ويمثل سيادة الرموز الجماعى إرتقاء اللغة أي أنه يحقق قدراً من قبول الذات وقبول الأخرين، وإذا قل هذا القدر من القبول عن حد معين اضطربت عملية التواصل بين الفرد والأخرين بل وبين الفرد ونفسه أيضاً.

ومما سبق عرضه من تعريفات يرى مؤلف الكتاب أن اللغة هي: "أصوات أو رموز ذات دلالات متعددة يستخدمها الإنسان للتعبير عما في النفس، وعن حاجاته، وحاجات المجتمع الذي يعيش فيه". فاللغة وسيلة للتفاهم والتعبير بين البشر، وهي وسيلة الإنسان للتعلم واكتساب الخبرات المختلفة الجديدة في شتى المجالات فهي نظام رمزي مكتسب يختص بعملية التواصل الإنساني القائم على اقتران الصوت والرمز بالمعنى، مما يمكن الفرد من التعبير عن أفكاره ومشاعره، إضافة إلى أنها مظهر من مظاهر التحضر الإنساني والتي تميزه بشكل خاص وفعال عن بقية الكائنات.

مكونات اللغة:

توجد العديد من العناصر التي تشملها اللغة وهي الأصوات والتراكيب والنمو والمعاني والجوانب الاجتماعية للغة:

أ- الأصوات:

هي نظام الأصوات الكلامية وأصغر وحداتها فونيما أي الوحدات اللغوية الصغيرة التي تميز لفظة عن أخرى في لغة ما أو لهجة واللغات واللهجات تستخدم أصواتا مختلفة.

ب- التراكيب :

وهي نظام بناء الجمل والكلمات في اللغات المختلفة بحيث تؤدي معنى للسامع المستقبل لها. والجمل لها مركز خاص في الذاكرة فكلما حمل الكلام أو الجمل معنى كلما سهل تذكرها والعكس. إذا فعلاقة تركيب الكلام ونظامه يحقق التواصل، وإظهار الكفاءة اللغوية للفرد له علاقة بكفاءة الفرد العقلية والاجتماعية والنفسية.

ج- النحو:

هو القواعد الشارطة لبناء الجملة سواء المكتوبة أو المنطوقة فالنحو هو المسئول عن وضع بعض الحروف أو إزالتها أو النطق بأدوات التشكيل المعروفة للحروف.

د- المعاني:

يعتبر توصيل المعنى من أهم وظائف اللغة لتحقيق التواصل سواء اللغة اللفظية أو غير اللفظية. فكلما فهم ووعي الفرد بمعاني الكلمات أو الجمل كلما زاد التواصل وأصدر الفرد استجابة مناسبة للموقف أي تفاعل معه بصورة جيدة.

هـ- الجوانب الاجتماعية للغة:

وتشير إلى توظيف اللغة بمكوناتها السابقة وصورها المختلفة في المواقف الاجتماعية التي تتطلب التواصل اللغوي لتحقيق التوازن والتكيف الاجتماعي بالإضافة إلى المهارات الاجتماعية المتعلمة والمكتسبة من الآخرين أيضا خلال عملية التطبيع الاجتماعي.

و- الجوانب الوجدانية للغة:

تمثل اللغة بما تحمله من معاني ونقل أفكار ومشاعر إلى تحقيق التكيف النفسي والتعبير عن الذات وعن الشخصية بكل احتياجاتها وانتمائها للآخرين، فانتقاء الكلمات بمعانيها ورنين الصوت الصادر عند لفظ الكلمات مع تعبيرات اللغة غير المنطوقة تحقق التواصل الوجداني الجيد للفرد والأفراد.

أهمية اللغة ووظيفتها:

اللغة أساس مهم للحياة الاجتماعية، لأنها أساس لوجود التواصل في هذه الحياة وأساس لتوطيد سبيل التعايش فيها، فهي وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته ورغباته وأحاسيسه ومواقفه، وطريقه إلى تصريف شئون عيشة وإرضاء غريزة الاجتماع لديه.

ولا تقتصر أهمية اللغة على الحياة الاجتماعية فقط وإنما التربوية، والسياسية. فوحدة اللغة توجد نوعا من الوحدة في الشعور، والتفكير، وتربط الأفراد سلسلة طويلة ومعقدة من الروابط الفكرية، والعاطفية قد تكون أقوى من الروابط التي تربط الأفراد والجماعات، وتؤثر اللغة في شخصية الفرد حيث تشكل خبرة الفرد،

وشخصيته بفعل اللغة التي يتحدث بها. ومن ناحية أخرى فان مستوى اللغة عند الفرد يحدد نضجه العقلي إلى حد كبير كما أن لطبيعة اللغة أثرا كبيراً في طبيعة التفكير، إضافة إلى ذلك فإن معظم التعليم يجرى عن طريق اللغة.

وفي سياق وظائف اللغة يقدم بوهلرBuhler نموذج تقليدي للغة يقتصر على وظائف ثلاث فقط هي: (الوظيفة الانفعالية، الوظيفة الندائية، والوظيفة المرجعية). وهو ما يقابل ما نسميه: (المتكلم " المرسل "، المخاطب " المستقبل "، والغائب " أي الشخص أو الحدث أو الشيء الذي نتحدث عنه ").

وقدم " هاليدي " Haliday حصرا بأهم وظائف اللغة فيما يلي:

1- الوظيفة النفعية الوسيلية: Instrumental function:

فاللغة تسمح للأفراد بإشباع حاجاتهم والتعبير عن رغباتهم، وهذه الوظيفة هي التي يطلق عليها وظيفة " أنا أريد".

2- الوظيفة التنظيمية: Regulatory function:

من خلال اللغة يستطيع الفرد التحكم في سلوك الآخرين (أفعل كذا – لا تفعل كذا) أي الأوامر والنواهي: فاللغة لها وظيفة الفعل، أو التوجيه العملي المباشر.

3- الوظيفة التفاعلية: Interpersonal function :

تستخدم اللغة للتفاعل مع الآخرين في العالم الاجتماعي "هي وظيفة أنا وأنت".

4- الوظيفة الشخصية: personal function :

5- فمن خلال اللغة يستطيع الفرد أن يعبر عن مشاعره واتجاهاته وآرائه نحو موضوعات وأشخاص كثيرون.

6- الوظيفة الاستكشافية: Heuristic function :

فالفرد بعد أن يميز ذاته عن البيئة يستخدم اللغة لاستكشاف وفهم هذه البيئة، وهي التي يمكن أن نطلق عليها الوظيفة الاستفهامية.

7- الوظيفة التخيلية: Imaginative function :

حيث نجد أن الإنسان من خلال اللغة يمكنه أن يهرب من الواقع إلى عالم آخر مثل: الشعر أو استخدامه للغناء للترويح عن نفسه.

8- الوظيفة الإخبارية /الإعلامية: Informative function :

فينقل الفرد من خلال اللغة معلومات جديدة إلى الآخرين في أي زمان ومكان من خلال وسائل الاتصال.

9- الوظيفة الرمزية: Symbolic function:

فاللغة من خلال الألفاظ تمثل رموزا تشير إلى الموجودات في العالم الخارجي.

ويمكن امؤلف الكتاب إظهار وظائف اللغة في أربعة محاور يعرضها على النحو التالى:

- ✓ وظائف اللغة للذكاء والتفكير والقدرات والعمليات العقلية.
- ✓ وظائف اللغة للجانب الاجتماعي.
- ✓ وظائف اللغة للجانب الوجداني والتكيف.
- ✓ وظائف اللغة للتربية "التنمية".

1- وظيفة اللغة للذكاء والتفكير والقدرات والعمليات العقلية:

- ✓ تمد اللغة الفرد بالأفكار والمعلومات وتنقل الإحساس والمشاعر والراحة وإثارة التفكير والتخيل.
- ✓ توجد علاقة ايجابية بين الكفاءة اللغوية للفرد والذكاء.
- ✓ تقوم اللغة بإبراز التفكير والتعبير عنه حيال أي موضوع وكذلك الاتجاهات الفكرية.
- ✓ يمكن بواسطة اللغة تحليل أي صورة أو فكرة أو إعادة تركيبها في أي علم من العلوم.
- ✓ يمكن قياس العمليات العقلية كلها من تفكير وتخيل وتذكر وإدراك وتحليل وتركيب وغيرها من خلال اللغة ورموزها.
- ✓ تعتبر اللغة أداة لتفسير وتنظيم المعلومات التي تصل إلى المخ عبر الحواس.

2- وظائف اللغة للجانب الاجتماعي:

- تعتبر اللغة أداة التواصل الاجتماعي سواء أكانت لفظية (منطوقة أو مكتوبة) في صورة كلمات جمل، أو غير لفظية في صورة إشارات وتنبيهات، كما تمثل اللغة بصورتها المكتوبة السجل الحافل للثقافة الإنسانية، وما تتضمنه هذه الثقافة من آثار معرفية ومادية.
- تربط اللغة بين أبناء المجتمع الواحد فهي أساس الشعور بالانتماء والطمأنينة
- يستطيع الفرد التأثير على أفكار واتجاهات الآخرين باستخدام اللغة.
- يتم التوحد أو الاستدخال مع الأنماط اللغوية الاجتماعية المتعارف على معناها بين الجماعة التي ينتمي إليها مثل التحية والأمثال الشعبية وتقديم كل ألوان المجاملات والعلاقات الاجتماعية.
- تساعد اللغة الطفل المراهق والراشد وغيرهم في التعرف على القيم السائدة والاتجاهات والعادات السلوكية.

3- وظائف اللغة للجانب الوجداني والتكيفي:

تعتبر اللغة من أهم وسائل الكشف عن السوية واللاسوية حيث يعتبر اضطراب اللغة والكلام معيار تشخيص للاضطرابات الوجدانية والسلوكية والعقلية، لذا يمكن الاعتماد على عامل اللغة في تطبيق الاختبارات، والمقاييس، وإجراء الاستفتاءات ، والمقابلات على الأفراد بشأن التمييز بين الحالات السوية واللاسوية.

4- وظائف اللغة للتربية ألتنمية:

- ✓ تعتبر اللغة هي وسيلة نقل المعلومات والأفكار والخبرات في مجال التعليم والتربية بكل صورها.
- ✓ تهيىء اللغة الطفل للتعلم وتزيد دافعه إلى المعرفة والانجاز وحب الاستطلاع.
- ✓ تزيد اللغة من حب الفرد للبيئة والكشف عن محتوياتها واستخدام خاماتها والعلاقات بين مكونات البيئة المختلفة.

- ✓ تنقل اللغة التراث المتعلم من جيل لآخر وتحافظ عليه.
- ✓ لا يستطيع الطفل إحراز أي تقدم علمي إلا بعد اكتساب مكونات اللغة وصورها.
- ✓ لا يستطيع المعلم أو المشرف أو الآباء وغيرهم من نقل الخبرة أو الأفكار أو الاتجاهات إلا من خلال اللغة.

النظريات المفسرة لنمو اللغة واكتسابها:

إن أي تفسير أو شرح واضح لاكتساب اللغة ينبغي أن يضع في اعتباره مدى التعقيد المتزايد والسرعة الفائقة لانجازات الأطفال اللغوية، ليس ذلك فحسب بل كذلك قدرتهم على استخدام اللغة بطريقة توليدية Generative.

ولقد صاغ علماء النفس مجموعة من الفروض أو النظريات تضع في اعتبارها عناصر خاصة للنمو اللغوي Language development.

تتراوح من الأسباب البيولوجية إلى النظريات التي تؤكد على خبرات الأطفال في البيئة.

وعلى الرغم من أن كل نظرية تؤكد على بعد معين في نمو الطفل واكتسابه اللغة ، إلا أن غالبية المنظرين يعتقدون أن الأطفال لديهم استعدادا وتهيئوا بيولوجي biological predisposition لاكتساب اللغة، ولكن طبيعة الخبرات التي يتعرضون لها مع اللغة – إلى جانب نمو قدراتهم المعرفية – تلعب أيضا دورا في تشكيل كفاءة الأطفال اللغويةlanguistic competence.

وفيما يلي يقدم مؤلف الكتاب عرضاً لبعض الآراء والنظريات في تفسير اكتساب اللغة لدى الأطفال:

1- النظريات السلوكية: Behaviraistic theories.

2- المدرسة البنيوية: The structural school.

3- النظرية الفطرية: Nativistic theory.

4- النظرية اللغوية (لسلوبين): Slobins linguistic theory.

5- منظور التفاعل الاجتماعي: social interaction perspective.

6- النظرية المعرفية: Cognitive theory.

1- النظريات السلوكية: Behaviraistic theories:

تهتم هذه النظريات في معالجتها للنمو اللغوي بالعلاقة بين المدخلات والمخرجات، وتعتبر النمو اللغوي فصلا من فصول كتاب التعلم، وأن كافة أنماط التعلم بما فيها التعلم اللغوي يمكن أن تخضع للتفسير من خلال المعايير المتضمنة في مبادئ التعلم مثل التقليد والتعزيز والاقتران والتشكيل.

ومن أبرز المنظرين المرتبطين بالتفسير السلوكي هو "سكنر"

ويرى سكنر (Skinner, 1972) أن اللغة عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ ، ويتم تدعيمها عن طريق المكافأة، وتنطفئ إذا لم تقدم المكافأة، وهذه المكافأة قد تكون التقبل من الوالدين أو التأييد الاجتماعي ... إلخ وهكذا يتعلم الأطفال من خلال الاشتراط الإجرائي Operant condition.

كذلك يلعب التقليد Imitation دوراً ذو دلالة في اكتساب اللغة، فلأن الوالدين والأفراد المحيطين بالطفل يستخدمون اللغة ولديهم الخبرة في تسمية الأشياء للطفل، ويتحدثون لغة وجملا صحيحة من ناحية التركيب، فإنهم يمثلون نماذج Models للاستخدام اللغوي الناضج الكفء يقوم الطفل الصغير بمحاكاتها وتقليدها، ويتعلم الأطفال الأصوات والتركيب وقواعد التحدث Conversational الخاصة بالثقافة التي يولدون فيها، فهم يتأثرون بالنماذج اللغوية في بيئاتهم.

وفي هذا الصدد تذكر نوال عطية (1995: 43 – 47) أن مورور Mowrer يرى أن الأصوات المقلدة تتكرر من الطفل نتيجة لأنها تسبب خبرات سارة لديه بالإضافة إلى أن هذا التقليد يعزز من المحيطين بالطفل.

ويتفق عادل الأشول (1999: 294) مع أصحاب هذه النظرية، حيث يشير إلى أن اللغة مكتسبة بصورة كلية عن طريق التعليم، وأن ما يتعلمه الأطفال في اللغة يأتي من النسخ أو التقليد مما يسمعون من الآخرين سواء بتدعيم أو بدون تدعيم.

ومن أبرز جوانب القصور في النظريات السلوكية هو الافتراض أن الطفل يلعب دوراً سلبياً في اكتساب اللغة. فالأطفال حتى في المراحل المبكرة من تعلم اللغة يقومون بالتجريب بشكل فعال من خلال إحداث الأصوات بصرف النظر عن رد فعل الوالدين فهم يشيرون إلى الموضوعات والأشياء التي يسميها الوالدين لهم، ويتكرون كلمتان أو ثلاث لم يتحدث بها أبدا الوالدين إليهم.

ومما لا شك فيه أن التعزيز والتقليد يلعبان دوراً في النمو اللغوي إلا أنه بالرغم من ذلك فانه من الصعوبة بمكان أن ينظر إليهم باعتبارهم التفسير الوحيد لنمو الطفل اللغوي كما أن نظرية التعلم تفشل في توضيح وشرح استخدام الأطفال للكلمات والجمل الجديدة، فالالتزام بنموذج نظرية التعلم باعتباره التفسير الوحيد لاكتساب اللغة هو بمثابة النظرة القاصرة للموضوع.

وهكذا يمكننا القول أنه بالرغم من بعض الفائدة التي تكمن في نظريتي الاشتراط والتقليد في شرح كيفية اكتساب اللغة، إلا أنه بالإضافة إلى ما سبق فان هذه النظريات تغفل بعض العوامل البيولوجية أو النضوجية المهيئة لاكتساب اللغة.

وترى آمال باظة (2003: 66) ركزت هذه المدرسة على مراحل اكتساب اللغة من كلمة فأكثر تدريجيا وإضافة كلمات تدريجا أي نمو تراكمي حتى يشبه كلام الكبار من خلال التعميم في المواقف المشابهة يستطيع الطفل استخدام اللغة الاستخدام الأمثل لتحقيق كل من وظيفة التواصل وإشباع الحاجات.

2- المدرسة البنيوية: The structural school:

لقد اتخذت هذه المدرسة من المدرسة السلوكية في علم النفس حجرة الأساس الذي ترتكز عليه ولذلك كان اهتمامها مقصورا على السلوك اللغوي الظاهر الذي يمكن ملاحظته، دون التطرق إلى ما يجري داخل الدماغ ، ولذلك ركزوا دراستهم على لغة الحديث الشفوية بالدرجة الأولى واعتبروا هذا المظهر من المظاهر اللغوية الأساسية، ولهذا فقد ظهر في دراستهم الاهتمام الواضح بالجانب اللفظي Verbal للغة، والعناية الفائقة بانعكاس ذلك على المعاني.

ويرى مؤلف الكتاب أن من أبرز جوانب القصور الخطيرة في هذه النظرية هو اهتمامها بالشكل فقط فهي لم تحاول النفاذ إلى جوهر اللغة، وأهم مظهر من مظاهرها، وربما كان ذلك هو عيب هذه النظرية الرئيسي فما قدمته هذه النظرية لا يتعدى أن يكون تأطيرا للجمل الرئيسية التي تتكون منها اللغة.

3- النظرية الفطرية: Nativistic theory:

افترض أصحاب هذه النظرية أن الطفل يولد مطبوعا على قدرة خاصة، تختلف عن جميع المخلوقات الأخرى، لاكتساب أي لغة أو لغات يتعامل معها في مجتمعه بشكل طبيعي.

ويرى تشومسكي Chomsky أن القدرة اللغوية لدى الطفل تتحدد فطرياً، وفيها الطفل مهيأ لإتباع قواعد اللغة وبصورة لا تدخل فيها لعملية التعلم. أو بالتصحيح والتدريب من جانب المحيطين.

ولذا فقد وجد كل من تشومسكي ولينبرج Chomsky & lennberg أن هناك محدد بيولوجي فطري Innate linguistic determinate للسلوك اللغوي ويرى أن الكائنات تولد بقدرة لغوية ولديها استعداد فطري على إنتاج اللغة. وترى هذه النظرية أن اللغة ليست مكتسبة كلها، ولكن بعض منها غير ولادي Inborn فهناك عناصر معينة من اللغة شائعة فيما يبدو، وعموماً فان المنهج البيولوجي يرى أن هناك تفاعلا

بين الاستعداد المبدئي أو الفطري السابق للغة وبين البيئة وهذا المنهج يفترض أن اكتساب اللغة هو اكتساب سلسلة من القواعد التي تسمح للأطفال أن ينتجون الجمل.

وهذا ما دفع تشومسكي إلى إلقاء الضوء على التراكيب اللغوية للجملة النحوية الصحيحة، والتي تتمثل في البنية السطحية للجملة Surface structure، والبنية العميقة Deep structure أما البنية السطحية وهي تمثل الكلام المنطوق Utterance والذي يحتوي على عناصر الكلام (الكلمات – العناصر اللغوية الأخرى) التي يمكن أن توضع مع بعضها لتكوين جملة نحوية باستخدام القواعد المناسبة ،أما البيئة العميقة وهي تمثل المعنى أو الفكرة التي تكمن وراء الكلمات في الجملة. وكلا من البنية السطحية والبنية العميقة تحتاج لمستوى معين من الفهم ليتم تعلمها.

ويرى المؤلف أن هذه النظرية لا تولي اهتماما كبيرا لنمو السيمانتيك Semantic أي تطور معاني المفاهيم وينظر كثير من العلماء إلى ذلك باعتباره نقصا أساسي في النظرية.

4- النظرية اللغوية (سلوبين): Slobin slinguistic theory :

لقد أقام سلوبين نظريته من خلال توليفة وتوفيقه بين النظرية السلوكية والنظرية الفطرية، فتفترض نظريته أن العوامل البيولوجية تؤثر في اكتساب اللغة، ولكنه يرى كذلك أن التفاعل بين الأطفال والراشدين " أي تأثير البيئة والخبرة " هو شيء ضروري إذا ما أريد للمهارات اللغوية Language skills أن تنمو. فالميكانيزمات الفطرية وحدها لا يمكن أن تفسر أو تشرح إتقان الطفل للغة، وأن هذا الإتقان يتضمن ما هو أكثر من الاشتراط والتقليد.

ويتفق سلوبين مع تشومسكي أن هناك قدرة لغوية خاصة فطرية لدى البشر – كما أن الملامح الخاصة بالمخ والاختبارات القطعية Atriculatory apparatus تجعل من الواضح أن القدرة اللغوية لها أساس بيولوجي مميز، فسلوك الكائنات الخاص والجهاز العصبي المميز والأبنية التشريحية هي خير دليل على النمو الخاص لهذه

القدرات التي يتم تلقيها في الشفرة الوراثية، والتي تجعلنا ننضج حتى نصبح كائنات ناطقة أو مخلوقات ناطقة.

وهناك مجموعة من الآراء حول سيطرة النصف الكروي الأيسر للمخ على عملية إصدار الكلام والنصف الأيمن على الإيقاع والنغمة وبذلك يعتبر هذا الرأي موضح لفكرة تكامل النصفين وظيفياً. وهناك من يرى دراسة وتسجيل النشاط الكهربي للمخ لدى الأطفال من فئات متباينة من حيث اضطراب اللغة والكلام أو مستوى المهارات اللغوية والحصيلة اللغوية لهم.

إلا أن الدراسات في هذا المجال ما زالت تحتاج إلى المزيد من التدعيم التجريبي الفسيولوجي لتجديد وظائف المراكز المعنية ونشاطها وأيضا الأعصاب الطرفية المتصلة بها.

5- منظور التفاعل الاجتماعي: Asocial interaction perspective:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن اللغة هي بمثابة نشاط اجتماعي activity Social، ينشأ عن الرغبة في الاتصال مع الآخرين في المواقف الاجتماعية التفاعلية. وعلى الرغم من أن هذا المنظور يولي اهتماما بالأسس البيولوجية الفطرية لدى الكائنات الإنسانية لتعلم اللغة، فانه كذلك يؤكد في نفس الوقت على الدور الذي تلعبه كل من الخبرات Experiences التي تنشأ من الاحتكاك مع البالغين ذوي المهارة في الحديث في تطور المهارة اللغوية Linguistic skill فالأطفال يحتاجون إلى التدعيم Support والتغذية المرتجعة feed back أثناء محاولاتهم الأولى لإجراء وإقامة الاتصال. وكذلك يحتاجون إلى نماذج Models من الكلام المناسب، نماذج لا تعوق قدراتهم النمائية فالكثير من نوعية الكلام الوالدي Parental speech الموجه للأطفال يجب أن يكون مناسباً وملائما للمهارات البنائية الاستقبالية للطفل. وهكذا فان الكلام الوالدي غالبا ما يكون بمثابة (سقالات) أي دعائم للنمو اللغوي للطفل.

فالتفاعل الاجتماعي وتأثيره على اكتساب اللغة لا يقف عند حد العلاقة مع الوالدين فقط. بل يتضمن تفاعلات الطفل مع المشاركين الآخرين له. فالتبادل اللغوي مع الآباء والأقران والأخوة يؤثر في مستوى المهارة اللغوية للطفل.

6- النظرية المعرفية: Cognitive theory :

يعتبر جان بياجيه من أهم رواد هذه النظرية، ويرى رواد النظرية المعرفية أن الأطفال يتعلمون قواعد لغوية بالغة التعقيد بسرعة هائلة، مما يوحي بأن الإنسان ذو تركيب خاص يؤهله لاكتساب اللغة عن طريق تحليل البيانات اللغوية التي يتسلمها وتكوين الفرضيات حول كيفية بناء التركيبات اللغوية، وهذا ما يطلق عليه " تحليل المعلومات " ، ويرى أصحاب هذه النظرية أن هناك ميلاً وراثياً لاكتساب اللغة، فهم يفترضون أن المعارف عبارة عن أبنية أو تراكيب عقلية تتكون داخل العقل أثناء تطور أو نمو الإنسان، وهذه البنيات العقلية أساسها وراثي، ولكنها تتطور وتتبلور من خلال البيئة التي يعيش فيها الفرد.

ويرى المؤلف أن جوهر هذه النظرية هو إرتقاء الكفاءة اللغوية كنتيجة للتفاعل بين الطفل وبيئته، وتفرق النظرية المعرفية بين " الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي " فالأداء في صورة التركيبات التي لم تستقر بعد في حصيلة الطفل اللغوية وقبل أن تكون قد وقعت نهائيا تحت سيطرته التامة يمكن أن تنشأ نتيجة التقليد. إلا أن الكفاءة لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية تبدأ أولية ثم يعاد تنظيمها بناء على تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية فشأن اللغة في ذلك شأن أي سلوك آخر يكتسبه الطفل تبعا لنظرية بياجيه المعرفية والذي يفسر التنظيمات الداخلية عن طريق وجود استعداد للتعامل مع الرموز اللغوية التي تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة منذ المرحلة الأولى وهي المرحلة " الحس حركية ".

ويرى بياجيه أن تطور اللغة والكلام يمر بمرحلتين هما:

1- **المرحلة الأولى:** وهي مرحلة الكلام المتمركز حول الذات واهتماماتها وحاجات الطفل الشخصية ثم يقل تدريجياً حتى سن (6) سنوات أي دخول المدرسة الإبتدائية.

2- **المرحلة الثانية:** وهي مرحلة الكلام الاجتماعي حيث يدور في غالبيته حول البيئة الاجتماعية للطفل مثل المدرسة والمنزل وجماعة اللعب.

ويؤمن أصحاب هذا الاتجاه بأن المهارات اللغوية تسير في تطورها مع مراحل النمو العقلي المعرفي للطفل أي مهارات النمو المعرفي. مع التسليم بوجود الاستعداد الفطري السابق على النمو والتطور.

ويعتبر جان بياجيه أن النمو المعرفي أساس لحدوث النمو اللغوي ويعتبر النمو اللغوي تطبيق للنمو المعرفي ويسير في مراحل بالإضافة إلى عامل الخبرة وأن الطفل يكون مفهوم معرفي عن العالم من حوله قبل التعبير اللغوي بالكلام أي الفهم يسبق التعبير اللغوي. أي يعتمد هذا الاتجاه على الجانب المعرفي والخبرة لتحقيق التواصل اللغوي وتطوره.

وفي ضوء المراحل السابقة، نجد أن الطفل له دور فعال في تعلم اللغة فهو يتعلم المفردات اللغوية والقواعد اللغوية كي يعبر عن تعلمه نتيجة الاستكشاف النشط الفعال للبيئة، والخبرات المباشرة وغير المباشرة التي يخبرها الطفل في حياته اليومية وفي علاقاته مع الآخرين تجعله يلجأ إلى بعض الانجازات اللغوية التي تمكنه من التعبير عن هذه الخبرات وعن تفاعله معها.

وخلاصة القول أن كل نظرية من النظريات السابقة ركزت على أحد جوانب اكتساب اللغة دون الأخرى فبينما يؤكد رواد النظرية السلوكية أن اللغة سلوك مكتسب يتم بدرجة أفضل بتوافر عوامل داخلية تتصل بالطفل مثل نمو القنوات الحسية. والمقصود بهذه القنوات حاسة السمع أساساً بالإضافة إلى حواس أخرى مثل

البصر، والسلامة المطلوبة لهذه الحواس ليست على مستوى الإحساس فقط بل أيضا على مستوى الإدراك، لهدف استيعاب الرسالة اللغوية.

أما أنصار النظرية الفطرية يرون أن الكائن البشري يولد بمجموعة من الخصائص الفطرية تسهم في إكسابه للغة، والحصيلة اللغوية، وبذلك فهي تفترض وجود نظام فطري لدى الفرد يعمل على برمجة اللغة واكتسابها. في حين يرى أصحاب النظرية اللغوية أن العوامل البيولوجية تؤثر في اكتساب اللغة، فسلوك الكائنات الحية والجهاز العصبي المميز والأبنية التشريحية خير دليل على النمو الخاص للقدرات اللغوية.

أما أصحاب النظرية الاجتماعية فيرون أن اللغة تنشأ من خلال التفاعل الاجتماعي والرغبة في الاتصال مع الآخرين في المواقف الاجتماعية.

فى حين يركز أنصار النظرية المعرفية على العمليات المعرفية، فلابد أن يكون الطفل قادر على التصور العقلي قبل النطق. فتفاعل الطفل مع بيئته والمحيطين به له فاعليته في اكتساب الطفل للغة.

ويرى مؤلف الكتاب ضرورة تناول جميع هذه النظريات في إطار من الشمولية والتكاملية دون التحيز لنظرية دون الأخرى وذلك لتفسير عملية اكتساب اللغة لدى الأطفال بشكل جيد.

مراحل النمو اللغوي:

تمر اللغة بعدة مراحل حتى تصل إلى صورتها المألوفة عند الكبار حيث يشير ماكندلس (1973) وفترز خيرالد (1977) إلى أن اللغة أصولاً بيولوجية تتمثل في الإستعداد الفيسيولوجي والعقلي، وأنها تسير وفق أربع مراحل هي:

أ- مرحلة الصراخ أو البكاء: Crying stage :

تشير ماجدة عبيد (2000: 350 – 351) إلى أن الطفل في هذه المرحلة يعبرعن حاجاته وانفعالاته بالصراخ، وتمتد هذه المرحلة منذ الميلاد وحتى الشهر التاسع من العمر، وترى عالمه الطفولة اليزابيث هيرلوك أن صرخة الطفل تعتبر أول بادرة يعبر الطفل من

خلالها عن قدرته على التصويت، ويذكر العالم أوستولد Ostwald وهو من علماء النفس أن الصراخ الحاد الانفجاري هو أكثر أهمية بالنسبة للطفل لأنه يفيد في نمو اللغة.

وتذكر آمال باظة (2003: 56) أن من خلال عملية الصراخ تقوم الأم بتمييز نوعية صراخ وبكاء الطفل لنوعية الحاجة، فالصراخ هو لغة الطفل التي من خلالها يتواصل مع الآخرين ويطلب المساعدة وإشباع الحاجات.

ب- مرحلة المناغاة أو الثرثرة: Babbling stage :

وتعتبر المناغاة المرحلة الثانية في نمو النطق وتطوره، وتظهر في حوالي الأسبوع السادس أو السابع من عمر الرضيع عندما يقرقر ويصدر عددا من الأصوات المتنوعة بشكل عشوائي. وعلى الرغم من أنه لا يوجد نسق مسبق لظهور أصوات متنوعة خلال مرحلة المناغاة فان أصوات الحروف المتحركة من المرجح أن تظهر قبل الحروف الساكنة. وغالباً ما تعتبر المناغاة نشاطا انعكاسيا حيث تتم إثارة الطفل داخلياً عن طريق الإحساس الاستكشافي للشفتين واللسان، والحلق.

ولا تعتبر القدرة السمعية ضرورة لظهور المناغاة إذ أن الأطفال الصم خلقيا يمرون بمرحلة المناغاة ولكنهم في مراحل لاحقة يفقدون التلفظ بسبب استقبالهم لتغذية راجعة محدودة لسماعهم الأصوات التي تصدر عنهم بشكل قليل ومحدود.

ج- مرحلة تقليد الأصوات المسموعة ومحاكاتها: Imitation stage:

وفي هذه المرحلة يقلد الطفل الأصوات أو الكلمات التي يسمعها تقليدا خاطئاً، فقد يغير أو يبدل أو يحذف مواقع الحروف في الكلمات التي ينطقها، وقد يرجع ذلك إلى عوامل كثيرة أهمها مدى نضج جهاز النطق، وضعف الإدراك السمعي، وقلة التدريب، ولكن مع الاستمرار عوامل النضج والتعلم والتدريب تصبح قدرة الطفل على التقليد أكثر دقة، وتمتد هذه المرحلة منذ نهاية السنة الأولى من العمر وحتى عمر الرابعة أو الخامسة تقريباً.

وقد أشار العالم باندورا (Banadura, 1960) في كتابة عن التعلم الاجتماعي من خلال التقليد إلى أن الأطفال يظهرون ميلا متزايدا لتقليد ألفاظ شخص وذلك بعد حدوث تفاعل سار معه مثل الأم تتحدث إلى طفلها بكلمات وهى ترضعه، كما أن عملية تشجيع الأسرة لتقليد الطفل للأصوات ينمى الميل لتقليد بعض الألفاظ لدى الطفل.

د- مرحلة المعاني: Semantic stage :

وهي مرحلة يقوم فيها الطفل بالربط ما بين الرموز اللفظية ومعناها، وتمتد هذه المرحلة منذ السنة الأولى من العمر وحتى عمر الخامسة وما بعدها.

أما عن تطور المحصول اللغوي لدى الطفل فقد قامت الأمريكية سميث (1926) بدراسة كان الهدف منها معرفة عدد المفردات التي يتلفظ بها الطفل ويكون لها دلالتها، وذلك في مختلف أعمار الطفل، وكان من نتائج دراسة سميث ونمو اللغة لدى الطفل أنها:

- ✓ رأت ضرورة التمييز بين المحصول اللغوي العامي لدى الطفل والذي قد يزيد على مئات الكلمات وبين اللغة الصحيحة، والفصحى.
- ✓ وجدت سميث أن المحصول اللغوي للطفل في نهاية السنة الأولى وبداية السنة الثانية للميلاد يكون بطيئاً في السنوات القريبة من عمر المدرسة، وبنيت نتائج دراستها على أن الطفل في عمر سنة يكون عدد المفردات (3) تقريباً ويزداد حتى يصل إلى (2562 – 3000) مفردة في عمر ستة سنوات.ولتطور النمو المعرفي والاجتماعي للطفل وكذلك الحركي تزداد الحصيلة اللغوية كما وكيفا 0 وتستمر عملية نمو وارتقاء اللغة بعد ذلك وتزداد ثراء وحيوية وتنوعا سواء في كم المفردات أو معناها أو الجمل التي يمكن صياغتها, وكلما تعرض لبيئة غنية بالمثيرات كان أكثر إبداعية في اللغة.(آمال باظة، 2003: 6).

مما سبق يرى المؤلف أن اكتساب الطفل للغة يتدرج لمجموعة من المراحل كل منها متتابعة متلاحقة تنتهي في نهاية المطاف إلى اكتساب اللغة الطبيعية.

الفصل الثامن

صعوبات تعلم الهجاء

(القرائي – الكتابي)



الفصل الثامن
صعوبات تعلم الهجاء (القرائي – الكتابي)

المقدمــــة:

قبل أن نتعرف على مفهوم الهجاء أرى أن أقدم لمحة عن الأبجدية عامة والتي يعد الهجاء جزءاً منها .

* **الأبجدية Alphabet** : هي سلسلة من الحروف المستخدمة في كتابة ما. وهـذا الاسم يعني Alphabet للدلالة على الحروف الستة والعشرين مـن اللغـة الإنجليزيـة واسم الألفبائية في الدلالة على الحـروف التي تكتب بها اللغة العربية أما السر في أننـا نقول "الأبجدية" بدلاً من الألفبائية هو موروث سرياني ورثته اللغـة العربيـة (رسـم الحروف – إسقاط بعضها في الكتابة) فضلاً عـن مبـدأ الحركـات الثلاثـة (الـضمة – الفتحة – الكسرة) وكذلك بعض العلامات الأخرى مثل : (الشدة – علامة المد) .

(وزارة التربية والتعليم ، 1999 ، 4).

يبلغ عدد حروف الهجاء العربية ثمانية وعشرين حرفًا عنـد مـن لا يفـرق بـين الهمزة وألف المد (الذين يفرقون يجعلون الهمزة في أول الحروف (د) والألـف المـضافة إلى اللام في حرف (لا) قبل الياء الأخير. وتسمى حروف الهجـاء وحـروف التهجـي، ولها ترتيبان قديم وحديث :

* الترتيب القديم فهو كمـا يلي: أ، ب ، ج ، د ، هـ ، و ، ز ، ح ، ط ، ي ، ك، ل ، م ، ن ، س ، ع ، ف ، ص ، ق ، ر ، ش ، ت ، ث، خ ، ذ ، ض ، ظ ، غ . ونجمعها كلمات تعين على الحفظ (أبجد هـوز حطـي كلمـن سـعفص قرشـت ثخـذ ضظغ) .

* أما الترتيب الحديث : أ ، ب ، ت ، ث ، ج ، ح ، خ ، د ، ذ ، ر ، ز، س ، ش ، ص ، ض ، ط ، ظ ، ع ، غ ، ف ، ق ، ك ، ل ، م ، ن ، هـ ، و ، ى. وهو الترتيب الشائع. (رياض صالح جنزالي ومحمد حامد سليمان ، 1985 ، 37)

الهجاء يختلف عن القراءة حيث أنه يتطلب إنتاج وفهم دقيق لتتابع الحروف التي لا يمكن تخمينها من النص والأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة في تعلم القراءة يجدون الهجاء مشكلة بالإضافة إلى ذلك هناك كثير من القراء الجيدين ضعفاء في الهجاء والإجراءات تهدف إلى تعلم الكلمات المنتظمة في كلاً من الهجاء والقراءة وسوف يكون من المرغوب فيه للتلاميذ ان يجدوا مصطلحاتهم المكتوبة في كلمات صوتية منظمة. (Rea & Rene, Boote, 1986, 79 - 80)

كما أن الهجاء نشاط يختلف عن القراءة من حيث أنه ليس من الممكن أن نعوض نقاط الضعف بنقاط القوة والمستهجين الضعفاء (ذوي صعوبات تعلم الهجاء) يعتمدون على قوتهم في كتابة قطع صغيرة محدودة الكلمات ونتيجة لذلك نقاط ضعفهم لا تخرج للضوء وتقدمهم بطئ. (المرجع السابق ، 79 : 80)

وسوف يتم تناول الهجاء على ثلاثة محاور :

أ- المحور الأول :

❖ التعريفات الخاصة بالهجاء: Spelling :

تعريف المعجم العربي الأساسي 1989:

هجى: الحروف عددها باسمها واللفظة عدد حروفها .

هجى المعلم الصبي الجملة علمه إياها .

تهجى الحروف : معناها نطق بالأصوات التي تعلمها .

(مجموعة اللغويين العرب ، 1989 ، 1255).

1- تعريف المعجم الوجيز 1992:

(هَجَّى) الصبي الكتاب عَلَّمَه إيَّاه . (تهجَّى) الحروف : عددها بأسمائِها . أو نطق بالأصوات التي تمثلها حروف التهجي : ما تتركب منها الألفاظ وهى في اللغة

العربية الألف والياء وما بينها. والهجاء : هو تقطيع اللفظة إلى حروفها والنطـق بهذه الحروف مع حركتها وحروف الهجاء ما تتركب منها الألفاظ .

(وزارة التربية والتعليم ، 1992 ، 643).

2- تعريف فتحي الزيات 1998:

عرف الهجاء بأنه صياغة أو تكـوين أو تركيـب الكلمـات مـن خـلال الترتيـب التقليدي للحروف. ويوجد ثمان وعشرون حرفًا للغة العربية، وست وعشرون حرفًـا للغة الإنجليزية بالإضافة إلى ما يزيد على أربعين فونيميـة (صـوت منطـوق). وتوجـد فروق في تهجئة مختلف الكلمات والعديد من الأطفال ذوى صعوبات الـتعلم لـديهم صعوبة في حفظ ترتيب الحروف الهجائية. (مرجع سابق ، 1998 ، 518) .

3- تعريف على أحمد مدكور 1984:

التهجي السليم يعنى قدرة الفرد على نوعين من الأداء :

أ. قدرته على نطق الحروف منفردة ، ومتتابعة في الكلمة والجملة بطريقة سليمة .

ب. قدرته على كتابة الحروف منفردة ، ومتتابعة في الكلمة والجملة بطريقة سليمة.

(مرجع سابق ، 1984 ، 227 ،228).

4- تعريف ابن منظور 1955:

تهجئة الحروف ، وتهجأت الحروف وتهجيته بهمز وتبديل.

(أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور 1955 ، 180).

5- تعريف محمد رضا 1960:

تقطيع الحروف وتهجأ الحـرف : تهجاه وأصله (هجى) هجى الحرف تهجية عـددها .

(محمد رضا 1960 ، 598)

6- تعريف بطرس البستاني 1977:

الهجاء تقطيع اللفظة وتعديدها بحروفها مع حركتها (بطرس البستاني ، 1977 ، 93).

7- تعريف أحمد عبده عوض 1997:

ويعرفه أحمد عبده عوض بأنه هو ما يتصل برسم الكلمات والحروف رسماً صحيحاً دون وقوع أخطاء تتصل بدقة الرسم بحيث لا تتصل هذه الأخطاء بقواعد الإملاء . (أحمد عبده عوض ، 12،1997).

❖ ترتيب الحروف الهجائية :

ويشير (عبد المنعم محمد النجار) إلى أن الحروف الهجائية قد مرت خلال تاريخها الطويل بمراحل عديدة منها: مرحلة روعي فيها ترتيب الحروف على أنها الصورة الكتابية بالدرجة الأولى وإن جاءت الناحية القرائية تبعاً. ومرحلة روعي فيها الترتيب حسب توزيع الحروف على مدارجها الصوتية بالدرجة الأولى وإن جاء التشابه في الصورة تبعاً. ومرحلة لم يراعى فيها الأمران. (عبد المنعم محمد النجار ، 1982 ، 29).

ونعرض للمراحل التي مرت بها الحروف الهجائية وهي :

1- الترتيب السامي :

وهذا الترتيب مثل الترتيب السرياني والعبرائي ، وقد جمع في كلمات : أبجد هوز حطى كلمن سعفص قرشت ثخذ ضظغ. ويرى المغاربة ترتيباً يختلف الترتيب السابق اختلافاً بسيطاً وهو بعد (كلمن): صعففل بالضاد قرست بالسين ثخذ ضظغ . وهذه الكلمات دلالة على ملوك مدين .

(مجد الدين الفيروزآبادى ،د.ت ، 285).

2- الترتيب الموجود حالياً :

ويعود الترتيب إلى العصر الأموي في عهد عبد الملك بن مروان والذى قام بوضعه نصر بن عاصم ويحيى بن يعمر العدواني والغرض منه ضم كل حرف إلى ما يشبه في الشكل مع البدء بالألف والباء لأنهما في بداية الترتيب السابق. (مرجع سابق ، 1982 ، 30)

3- الترتيب الصوتي :

ويعود هذا الترتيب إلى الخليل بن أحمد الفراهيدى ، ولقد ابتكر الخليل هذا الترتيب على أن يكون أساساً لترتيب تقليبات الكلمات مهملها ومستعملها

وذلك لتأثر الخليل بالجو الموسيقى والأنغام في التفصيلات العروضية وقراءة القرآن الكريم كما أن المنهج الصوتي يميز الحروف بالصوت وهو أقوى دلالة وأكثر وضوحاً وتمييزاً من الكتابة .(احمد عبد الغفور ، د. ت ، 55).

ويشير أبو العباس القلقشندى أن ترتيب الحروف على ضربين : مفرد ومزدوج وبين أهل الشرق والغرب في كلاهما خلاف .

أما أهل الشرق يرتبونه على هذا الترتيب :

أ ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز س ش ص ض ط ظ ع غ ف ق ك ل م ن هـ و لا ى .

وأما أهل الغرب فيرتبونها على هذا النحو :

أ ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز ط ظ ك ل م ن ص ض ع غ ف ق س ش هـ و لا ى.

والترتيب المزدوج عند أهل الشرق على هذا الترتيب :

أبجد ، هوز ، حطى ، كلمن ، سعفص ، قرشت ، ثخذ ، ضظغ .

وأهل الغرب يرتبونها على هذا الترتيب :

أبجد ، هوز ، حطى ، كلمن ، سعفص ، قرشت ، ثخذ ، ظغش.

(أبو العباس احمد بن القلقشندى ، د . ت ، 18).

❖ عوامل تطور الهجاء: Factors of Spelling development :

1. معرفة حاجات الأطفال المعرفية المختلفة في المراحل المبكرة : فالأطفال في حاجة إلى تنوع وتعدد المعرفة ، الصوتيات ، علم دلالات الألفاظ وتطورها لكي يتطوروا بشكل ملحوظ في الهجاء.
2. الاهتمام بالكتابة لما لها من دور فعال في تحسين الهجاء : فالأطفال في حاجة إلى الكتابة المستمرة للمفردات المتعددة .
3. الاهتمام بالموضوعات المرئية والمسموعة .
4. تدريب وتأصيل المعلم: فهو الركن الأساسي في تحسين هجاء تلاميذه.(O'sullivan, 2000, 10).

❖ مهارات الهجاء: Spelling Skills:

ويذكر (كيرك وكالفانت) أن الهجاء يحتوى على مجموعة من المهارات التي ينبغي أن يدركها الطفل والمتعلم،عند ممارسة عملية القراءة سواء كانت مهارة تسمية الحروف برموزها أم التعرف على الحرف الساكن أو المتحرك أو ربط صوت الحرف برمزه. لذا تعتبر الذاكرة البصرية إحدى العوامل الأكثر ارتباطاً بالقدرة على التهجئه والتي تعني القدرة على تخيل وتسلسل الحروف في الكلمة فالأطفال الذين يعانون صعوبات شديدة في الهجاء والقراءة يواجهون صعوبات بالغة في تذكر شكل الكلمة .

(مرجع سابق ، 1988 ، 340 342).

ويذكر (فتحي الزيات) أنه قد حددت كثير من الدراسات العديد من المهارات الهجائية التي يجب أن يكتسبها الطفل أثناء تلقيه المعرفة ليتمكن من عملية القراءة فقد قام " جيتس & رسل " 1937 بإعداد اختبار تشخيص للتهجئة 1937. (Gates & Russell Spelling Diagnostic Test, 1937) وأن الاختبار السابق يقيس مجموعة من المهارات الهجائية تحتوى على تسعة حالات وهي:

1- تهجئة الكلمات شفهياً Spelling Words Orally
2- نطق الكلمات Word Pronuciation .
3- نطق أصوات الحروف Giving Letters For Letter Sound .
4- التهجي لمقطع واحد Spelling 1 Syllable .
5- التهجى لمقطعين Spelling 2 Syllables .
6- معكوس الكلمات Word Reversals .
7- ممارسة التهجي Spelling Attack .
8- التمييز السمعي Auditory Discrimination .
9- فاعلية حواس البصر والسمع والحس حركي .(مرجع سابق ، 1998 ، 521 – 522).

ويوضح (محمد صلاح الدين مجاور) أنه عندما ندقق نجد ارتباط وثيق بين كل من عملية الهجاء والكتابة فهما يكملان بعضهما البعض ولا تقوم أي عملية من هاتين العمليتين دون استخدام الأخرى. فيشير صلاح الدين مجاور إلى أن الهجاء عملية كتابية تحتاج إلى قدرة على الضبط والقبض والحركة باليد كما تعتمد على التركيز (مرجع سابق ، 1980 ، 568).

ويشير (محمد صلاح الدين مجاور) أن هناك مهارات هجائية مرتبطة بالناحية الكتابية وتشمل :

- الدقة في كتابة الكلمات ذات الحروف التي تنطق ولا تكتب وتلك التي تكتب ولا تنطق .
- تعرف طريقة كتابة الحروف الهجائية في إشكالها المختلفة ومواضع تواجدها في الكلمة ومن بين هذه المهارات الفرعية (صحة التهجئة) أما الكلام المكتوب هجاءً صحيحاً يؤدى إلى الفهم دون تغير للمعنى.
- السيطرة على الكلمة .
- السيطرة على مشكلات الكتابة المتعلقة بطبيعة الكتابة العربية . (المرجع السابق ، 1980 ، 46).

ويشير جولاندرس Goulandris أن كل طفل يتعلم الهجاء لديه على الأقل نموذجين يمكنه من خلالهما تنمية مهارات الهجاء :

1- معلومات عن الكلمة توضع وتخزن عند المتعلم في العقل.
2- معرفة ضبط التهجئة وتخزين المعلومات وتنظيم عملية الهجاء في العقل.

فالعديد من الأطفال لا يعرفون كيف يتهجوا كلمات قليلة ، فمع بداية المدرسة يتعلم الأطفال كتابة الاسم الأول الخاص بهم ، بابا ، ماما ، وأحيانا بعض أسماء أصدقائهم. (Goulandris, 1990,73).

❖ مبادئ تعلم مهارات الهجاء :

ويذكر كلاً من (ري ، رين ، بوتي Rea R. And Rene B) مجموعة من المبـادئ المستخدمة لتعلم مهارات الهجاء وهي:

1- تحديد موضوعات الهجاء الدقيق : بـأن يُعطـى الأطفـال الثقـة بـأن يعـبروا عـن أنفسهم كما يرغبون .
2- التقدير الذاتي في الهجاء مهم : والأطفال ذوى صـعوبات الهجـاء الـذين يـسمون أنفسهم متهجين ضعفاء يجب أن نغرس فيهم الهجاء بجد لكـي يعرفـوا الكلمـات المستهجاة .
3- إن مشاعر وأحاسيس المدرس تجاه الكلمـات داخـل الفـصل إذا نظـر إلى الهجـاء كشيء مزعج يؤثر على الأطفال ذوي صـعوبات تعلـم الهجـاء كإهمـال عقـابي، وأنهم سوف يكرهون الكتابة ولـو أن الكلمـات المتعلمـة كانـت مـثيرة ومرشـدة فالأطفال سوف يكونوا أكثر حماساً ويعملون بجد في تعلم الهجاء.
4- أن يتعلم الأطفال كيف يتهجون وهى مهارة في حد ذاته.
5- يجب أن يراعى الوقت في عملية تعلم الهجاء في المدرسة ولذا يجب أن يكون للأباء دوراً بارزاً في المتابعة والأشراف على الـتعلم في المنـزل وتـشجيع الأطفـال علـى التعلم حتى يشعروا بالمتعة ويتعلمون في فترات قصيرة.
6- أنه من السهل أن يُتعلم الهجـاء بـشكل غـير دقيـق وإن الخطـأ في الهجـاء لـنفس الكلمة يؤدي إلى نفس الخطأ في كل مرة للكلمة المكتوبة وتكرار النـسخة الدقيقـة من النص الكتابي.(مرجع سابق ، 1986 ، 79 – 80).

ويذكر كلاً من (لنداهارجروف وجميس بوتيـت) أن القـــدرة علـى التمييـز بـين الحروف وربط الأصوات مع رموزها المكتوبة وربط الأصوات وتكوينهـا والانتبـاه إلى صوت الحرف داخل الكلمة ومطابقة الأصوات داخل الكلمات كـل ذلـك يـؤدى إلى بكسب الطفل مهارة الترميز وأن الأطفال الذين طوروا هذه المهـارات سـوف يكونـوا قادريـن على التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل وسـوف يكونـوا قـادرين علـى

ربط الحرف الأول من الكلمة المنطوقة مع الحرف المكتوب وكذلك مع ربط الأصوات وجمعها ليشكل منها كلمة يمكن التعرف عليها.

(لنداهارجروف ووجيمس بوتيت ، 1988 ، 264 – 265).

ويذكر (كيرك وكالفانت) أنه توجد ثلاثة خطوات تسبق عملية تعلم القراءة هـي:

- العمل الغير منظم Massaction .
- التمييز : differentiation.
- التكامل : ففي الخطوة الأولى يتم التعرف على الأشياء القرائية ككل ثم المرحلة الثانية وهي عبارة عن التمييز بين الرموز والحروف والوقوف على تفسيرها والخطوة الأخيرة مرحلة التكامل في القراءة دون الالتفات إلى التفاصيل.

(مرجع سابق ، 1988 ، ص 265-269).

❖ مظاهر مشكلات الأطفال ذوي صعوبات تعلم الهجاء :

يُظهر الأطفال ذوي الهجاء الضعيف العديد من المعوقات نذكر منها :

1- الارتباك والحيرة في تعاملهم مع المدرس أو أقرانهم .
2- عدم القدرة على قراءة أعمالهم .
3- أدائهم في عملهم مهمل.
4- انخفاض الثقة بالنفس.
5- عدم المشاركة بصورة جيدة في الأنشطة المدرسية العادية.
6- عدم القدرة على كتابة القصص وتسجيل أخبارهم الشخصية وإرسال خطابات لأقرانهم وعائلاتهم ... إلخ.
7- يلاقون العديد من الإحباط أو عدم الدافعية. (Goulandris,1990,73).

ويظهر الأطفال ذوي مشكلات الهجاء قصوراً في تصريف الأفعال، فهم يمتلكون صعوبة في تهجئة الكلمات الأساسية.(Hauerwas & Walker, 2003, 25)

وتشير دراسة "بروكس وايفرت ووكس (Brooks, Everatt & Weeks" أن معدلات تعلم الأطفال للهجاء من الممكن ان يتزايد بكثرة من خلال استخدام استراتيجيات التعلم الفردي البسيط في دروسهم .(Brooks, Everett & Weeks, 2001,32)

❖ العوامل المسهمة في صعوبات الهجاء :

عندما يعجز الطفل عن تهجي بعض الحروف والكلمات يصاب ولي الأمر بالفزع ويدور بينه وبين الابن حوار ما سبب تأخر مستواك هل ذلك راجع إلى معلميك أو المادة الدراسية ولا يدري من خلال ثقافته المحدودة الأسباب والعوامل التي أدت إلى ضعف مستوى ابنه وسوف نستعرض فيما يلي مجموعة من العوامل لنتعرف على ما هو حسي أو نمائي بالنسبة للعوامل المسهمة في صعوبات التعلم وخاصة الهجاء.

1. العجز البصري والسمعي :

ويضيف (كيرك وكالفانت) أن نواحي العجز الحسية من العوامل الهامة التي يجب الاهتمام بها عند دراسة الطفل ذي صعوبة التعلم الهجائية وإن كانت نوع الإعاقة البسيطة من سمع أو بصر لا تؤثر على عملية الهجاء بشكل واضح ولقد أظهرت الدراسات التي أجريت على السمع حيث قارن " جيتس وتشيذ Gates Chase " عملية الهجاء عند الطفل الأصم مع الطفل العادي ممن لا يعاني من إعاقة سمعية ولكنهم في نفس المستوى القرائي وجد أن الطفل الأصم يتقدم في القراءة عن الطفل العادي .(مرجع سابق ، 1988 ، 329).

2. الكلام والنطق :

يميل الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم (مشكلات لفظية) إلى الخطأ في تهجئة الكلمات وذلك لأنهم يخطئون في لفظها. (Furness, 1956,1) .

ولقد أثبتت بعض الدراسات أن الطفل يتغلب على مشكلة اللفظ أثناء الصف الثاني ؛ إلا أنه هناك بعض الأطفال تستمر معهم مشكلة اللفظة هذه حتى الصفوف اللاحقة من التعليم .(Hull et al, 1976, 1).

3. العوامل البيئية والتحفيزية:

ويذكر (كيرك وكالفانت)هذه العوامل من الممكن أن تعوق عملية التهجئة لدى الطفل فمن هذه العوامل عدم ملائمة العملية التعليمية للطفل وكذلك الجو الأسرى قد لا يشجع الطفل على النجاح الأكاديمي؛ مما يوجد ضعف في الرغبة للتعلم لدى الطفل. (مرجع سابق ، 1988 ، 330).

4. الفونيمية (أصوات الكلام) :

لقد أشارت بعض الدراسات بأن الطفل يتعلم التهجئة من خلال التلميحات الفونيمية للغة وعن طريق تعلم الرموز الكتابية التي تمثل الأصوات في الكلمات المنطوقة وإن الطفل يستطيع ترجمة اللغة المنطوقة إلى كلمات مكتوبة، فإذا أخطأ في الربط بين مدلول الحرف ورسمه أدى ذلك إلى الخطأ.

(مرجع سابق ، 1988 ، 330) (Brodley, et, al, 1979, 18) .

5. الذاكرة البصرية :

ويذكر (كيرك وكالفانت) أن للذاكرة البصرية دور مهم في تذكر رسم الحرف أمام الطفل إذا عانى الطفل من عجز عن تذكر رسم الحرف بعد أن يرفع من أمامه يصاب بعدم مواصلة عملية التهجئة بشكل أساسي ومنظم.(مرجع سابق ، 1988 ، 331).

6. العجز في الإدراك :

قدم بويد (Boyd) نقلاً عن روشل (1958) دراسة مقارنة بين الأطفال الأقوياء والضعاف في عملية التهجئة ؛ فوجد أن هناك ارتباطاً قوياً بين التمييز السمعي والبصري والتهجئة ، وكذلك وجد شدة ارتباط بين التميز البصري وعملية التهجئة وإن كان كلاً منهم يقوى الآخر في التعرف على الكلمات. (15 ، Boyd, et, al (1971).

ولم تقف الجهود عند هذا الجهد من تحديد للأسباب المؤدية إلى صعوبات الهجاء بل اجتهد الكثيرون من العلماء لرصد النواحي المتعدد لجوانب الضعف لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

ويشير (فتحي يونس وآخرون) إلى إن الصعوبة في عملية الهجاء ليست وليدة الصدفة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وإنما تنشأ من أسباب تمنع الطفل عن عملية الهجاء فنجد أن الخطأ في الرسم الكتابي له أسبابه فمن تلك الأسباب:

1. عدم التمييز بين الأصوات المتقاربة .
2. عدم تذكر القاعدة الضابطة .
3. تقارب الأصوات والحروف .
4. عدم التأكد من تضعيف الكلمة .
5. عدم الثبات الانفعالي . (فتحي يونس وآخرون ، د . ت ، 14).

ويرى (محمد صالح الشنطي) أن الأخطاء الهجائية ترجع إلى :

1. عدم وجود سبل مدروسة في كثير من الحقول التعليمية ,
2. تقديم الألفاظ والتراكيب في شكل صحيح حيث أنها لا تعطى فرصة للمتعلم للوقوف عندها .
3. وجود مواقف تدريسية غير كافية للتدريب على الكتابة الصحيحة.
4. (محمد صالح الشنطي ، 1994 ، 214).

كما يوضح (أحمد عبده عوض) مجموعة من العوامل تسهم في ظهور الخطأ في الرسم الكتابي وذلك ينحصر في النقاط التالية :

- ✓ التعليم الجماعي بدلاً من الفردي .
- ✓ التدريب الخاطئ على الكتابة .
- ✓ تعدد الأساليب عند تقديم المعلومة .
- ✓ عجز الذاكرة البصرية لدى المتعلم . (مرجع سابق ، 1997 ، 5).

كما يُرجع (محمد صلاح الدين مجاور) أسباب صعوبات التهجي في السنوات الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي إلى الأسباب الآتية :

- عدم التأكد من تضعيف الكلمة وبخاصة تلك التي تبدأ باللام المشددة مثل (اللبن – الليل – اللب).

- عدم التأكد من كتابة التاء مفتوحة أو مربوطة في آخر الكلمة .
- استعمال المد من غير داع أو حذفه في كثير من الكلمات .
- تقارب الأصوات في الحروف كالسين والصاد والدال والضاء والزاء والذال .
- اختلاف أصوات أواخر الكلمات بحسب الإعراب .
- مشكلة التنوين . فإن كثيراً من التلاميذ يخلط بين الحرف المنون وحرف النون. (مرجع سابق، 1980، 587).

ويعرض جولاندرس (Goulandris) مجموعة من الأسباب التي تقف حائلاً بين التعلم وذوى صعوبات التعلم ومن بين هذه الأسباب :

1- عدم النضج في القوة العضلية والأعصاب والانتباه .
2- ضعف السمع .
3- ضعف البصر .
4- عدم القدرة على التمييز بين أصوات الحروف .
5- نقص التدريب الكافي لعملية الهجاء .
6- الضعف العام في القراءة والكتابة .

ولكي يتم تحسين الهجاء يتطلب ذلك من المعلم في المراحل المبكرة من التعليم تقييم احتياجات الطفل المتداولة وتشجيعهم وتقديم الخطط الأولية التي تساعدهم على تذليل الصعوبات وعدم إحباط الطفل في عدم الفهم، حتى يستطيع الطفل ان يصل إلى الهدف المرجو وهو تحقيق التهجي الأتوماتيكي.(Goulandris, 1990,73).

ومما لا يترك مجالاً للشك هو أن مهارة القراءة ومهارة الهجاء على علاقة قوية ذات طبيعة تبادليه، يرجع لهما الفضل الأول في تكون المراحل الأولى للتعلم أو حتى القراءة النموذجية لدى الطفل .
(Caravolos,Hulme & Snowling, 2001,751)

وكشفت العديد من الدراسات والبحوث الأجنبية على أن إدراك الصوت ومعرفة الحرف هي عمليات هامة وضرورية لتطور الهجاء ، وهذه المهارات منبأ

بالقراءة الجيدة ، في حين أن بعض الدراسات وجدت علاقة غير قوية بين الهجاء والقراءة . ولكن الدراسات الأخيرة كانت دراسات أقل قوة وقليلة.
(المرجع السابق ، 2001 ، 752)

وكامتداد لـ Hulme et,al (1976) بحث كلاً من Canningham و Stanovich 1986 اكتساب الهجاء بالمعدل الطبيعي للإنجاز (NLD) حيث تم تدريب تلاميذ الصف الأول على ثلاث أنشطة حركية (طباعة الحروف بالكمبيوتر، معالجة الحروف ، والكتابة باليد)، وقد اتضح أن الكتابة باليد هي أكثر الطرق فعالية في تدريس الهجاء في هذه المجموعة للإنجاز الطبيعي، أما Vaughn, Schumm & Gordon في نسخة معدلة من دراسة Canningham & Stanovich 1986 . قاما بتقسيم فعالية الكتابة اليدوية وحروف الطباعة والتدريس القائم على الكمبيوتر، في الاكتساب المبكر للهجاء للتلاميذ الأوائل من ذوي صعوبات التعلم أو ممن يعانون منها وتفوق وضع الكتابة اليدوية لدى التلاميذ ممن لا يعانون من صعوبات. (Vaughn, et.al, 1993, 192)

ب- المحور الثاني :

*** مظاهر صعوبات تعلم الهجاء (القرائية) :**

وتتمثل مظاهر صعوبات تعلم الهجاء كما يذكرها (جمال مثقال القاسم) فيما يلي :

1. عيوب صوتية تتعلق بأصوات الحروف حيث يعجز الطفل عن قراءة الكلمات وبالتالي ينتج عنه عدم القدرة على الهجاء .
2. عيوب في إدراك الكلمات ككل فهم ينطقون الكلمات في كل مرة كأنهم يواجهونها لأول مرة .

ويتم تحديد تلك المظاهر اعتماداً على فقدان الطفل للقدرات الخاصة للقراءة مثل : تفسير رموز الكلمات / النطق بالكلمات كوحدة واحدة – فهم معاني الكلمات – فهم مدلولات الجمل وتركيبها .(مرجع سابق ، 2000 ، 121)

ويشير (أحمد عبد الله أحمد وفهيم مصطفى) إلى أنه من مظاهر تصنيف صعوبات التعرف على الكلمة كما يلي :

1- الحروف الخاطئة المتحركة . بأن يغير الطفل عند نطقه الخاطئ إحدى الحركات بأن ينطق "حر" بدلاً من "حار" .

2- الحروف الساكنة الخاطئة قد يغير الطفل عند القراءة حرفاً أو أكثر من الحروف الساكنة مثلاً يقول : "أسمر" بدلاً من "أحمر" .

3- قلب اتجاه الحروف : فمثلاً يقرأ "بحر" بدلاً من "حرب" . أو يقول محمد جاء بدلاً من جاء محمد .

4- إضافة صوت غير موجود في الكلمة ، فيقول:"رأيت" بدلاً من "رأت" .

5- حذف بعض الأصوات فيقول "حمد" بدلاً من "محمد".

(مرجع سابق ، 2000 ، 95)

* تشخيص وتقييم مهارات الهجاء القرائي:

ويوضح (عبد الوهاب كامل) إلى أنه يمكن ان يستخدم في التشخيص جميع المداخل السيكولوجية والسيكوفسيولوجية والنيوروسيكولوجية .

ويمكن استخدام اختبار المسح النيورولوجي السريع QNST لاستبعاد حالات الخلل الشديدة في وظائف المخ – اختبارات تشخيص العسر القرائي – قائمة ملاحظات المدرسين بالنسبة للنمو اللغوي وكفاءة استخدام اللغة بصفة عامة وينبغي أن يراعى في مقاييس التشخيص ما يلي:

1- قياس درجة كفاءة مادة القراءة بالعين: هل هناك تناسق في حركة العين بانتظام مع وحدات القراءة – حروف – كلمات – جمل .

2- قياس كفاءة علاقة العين بالمخ : وتظهر علاقة العين بالمخ من اختبارات التمييز البعدي للحروف وأشكال وطريقة رسم الحروف والكلمات .

3- قياس كفاءة علاقة السمع بالمخ : وتظهر في اختبارات التمييز السمعي.

4- اختبارات فهم الكلمات والجمل والفقرات .

5- اختبارات تقييم الأخطاء .

6- اختبارات الحذف والإضافة والإبدال والتكرار . (مرجع سابق ، 1999، 404 – 405).

ويشير (فتحي الزيات) إلى تعدد أساليب وتقويم مهارات الهجاء بشقيه القرائـي والكتابي ما بين اختبارات تشخصيه واختبارات محكية المرجع وهي :

أولاً : الاختبارات التشخيصية :

وتقيس (التعرف على الكلمة – التعرف البصري – التعرف السمعي) ومنها أيضاً ما يقيس (هجاء الكلمات شفهياً – نطق الكلمات – نطق أصوات الحـروف – التمييز السـمعي – ممارسة الهجـاء – فاعلية حواس البصر والسمع والحس حركي).

ثانياً : الاختبارات محكية المرجع :

ويضيف (فتحي الزيات) أن اختبار الهجـاء التشخيـصي يقـيس نطـق الحـروف والكلمات والعناصر التركيبية حيث ينطـق الطفـل الكلمـة والجملـة مـستخدماً فيهـا الكلمة ثم يكتب الكلمة. (مرجع سابق ، 1998 ، 522-523).

ثالثاً: بعض الأساليب المستخدمة في تخفيف صعوبات تعلم الهجاء القرائي:

هناك كثير من الطرق العلاجية التي يمكن تعديلها بما يتناسب مع كل مستوى من مستويات قراءة الطفل فالأشكال المختلفة للطريقـة الـصوتيـة يمكـن ان تـستخدم مـع الأطفال الذين لا يقدرون على تفسير رمـوز الكلمـات وقراءتهـا بـالطرق العاديـة في التعليم وتستخدم الطريقة الحسية الحركية أو طريقة التتبع أيضاً مع الأطفـال الـذين لم يسبق لهم تعلم القراءة أما الأطفال الذين تم تعلـيمهم تفسير رمـوز الكلمـات ولكـن لديهم مشكلة في تفسير المادة المطبوعة فإن الطريقة الصوتية أو الطريقة الحسية الحركية لا تعتبر مفيدة مع هؤلاء .

ويشير (دنكلا روجلـن، Denekla & Roellgen) إلى أهميـة التـدخل العلاجـي ويتمثل العلاج في التدريب الكافي والمستمر على قراءة الحروف من قبل المعلم أولاً ثم الطفل وبتكرارها وبتكرار القراءة مع تصحيح الأخطـاء والتعـرف المكـاني للحـروف والتتابع السليم الصحيح مع تمريـر الإصبع علـى كـل حـرف منطـوق والـربط بـين الحروف وبعض الأشكال المألوفة المرئية من البيئة قد يساعد الطفل على التغلب علـى

هذا النوع من الصعوبات كما يجب تقديم الحافز في الحال لكل المحاولات الناجحة ويمكن أن يتم ذلك في جلسات فردية أو جماعية كما يفيد هذا التدريب العلاجي في تقوية عضلات الكتابة عن طريق تنظيم بعض الألعاب بالخرز والبلي الملون .
(Denekla & Roellgen, 1992, 455-470)

1- طريقة تعدد الحواس : Multisensory Method :

ويشير (فتحي الزيات) إلى أهمية هذا الأسلوب واستخداماته مع الأطفال الذين يعانون صعوبة واضحة في تعلم القراءة ويفضل أن يقدم للأطفال الذين في الصفوف المتقدمة ويتضمن ذلك الأسلوب أربع حواس تتضمنها كلمة (VAKT) حيث أن كل حرف يشير إلى حاسة معينة فنجد حاسة البصر Visual ويرمز لها بالرمز (V) والحاسة السمعية Auditory ويرمز لها بالرمز (A) والحاسة الحسية – الحركية Kinesthetic ويرمز لها بالرمز (K) والحاسة اللمس Tactile ويرمز لها بالرمز (T) وهنا يحدث نوع من التكامل الحسي في التعرف على الحرف والكلمة بين الحواس الأربعة أثناء استقبال المثيرات. (مرجع سابق ، 1998، 473).

2- طريقة فيرنالد : Fernald method :

ويذكر (كيرك وكالفانت) أن في هذه الطريقة يملي الأطفال قصصهم الخاصة التي سيتم تعلمها وبهذا فإن الأطفال هم من يختارون الموضوعات التي سوف يتم تعلمها وكذلك المفردات وتشمل الطريقة ما يلي :

1- نطق الأطفال للكلمات.
2- يشاهدون الكلمة المكتوبة
3- يتتبعون الكلمة بأصابعهم.
4- يكتبون الكلمة من الذاكرة.
5- يشاهدون الكلمة مرة أخرى.
6- يقرأون الكلمة قراءة جهرية للمدرس.

وتمر هذه الطريقة بأربع مراحل :

المرحلة الأولى : يتتبع الطفل الكلمة بأصابعه بعد أن كتبها المدرس على السبورة وينطق كل جزء من أجزاء الكلمة حين تتبعه لها بأصابعه مع التكرار إلى أن يتمكن من كتابتها دون النظر إليها مستعين بالذاكرة .

المرحلة الثانية : في هذه المرحلة لا يكون الأطفال في حاجة إلى تتبعهم للكلمات بأصابعهم ويكونوا قادرين على تعلم الكلمات حينما يكتبها المدرس على السبورة بأن ينظر إليها وينطقها مع نفسه ثم يكتبها دون النظر إليها .

المرحلة الثالثة : في هذه المرحلة يتعلم الطفل الكلمة المطبوعة وذلك بقراءتها لنفسه أولاً ثم كتابتها والطفل هنا يتعلم مباشرة من الكلمة المطبوعة وفي النهاية يكتسب كثير من الأطفال القدرة على معرفة الكلمة من خلال النظرة السريعة إليها إلى النسخة الأصلية ومن الممكن أن يستخدم الطفل هنا الكتاب المدرسي مباشرة .

المرحلة الرابعة : وفي هذه المرحلة يستطيع أن يتعلم الطفل كلمة جديدة من خلال تعلمه لكلمات سبق تعلمها فالطفل هنا يكون قد وصل إلى مرحلة التعميم.

(مرجع سابق ، 1988 ، 286-288)

3- طريقة جلنجهام : Gillingham Method :

استخدم هذه الطريقة كلا من جلنجهام وستلمان (1973) في تعليم القراءة والكتابة والهجاء وذلك بتدريس وحدات صوتية أو الحروف الهجائية وكانت هذه الطريقة يطلق عليها في البداية الطريقة الهجائية alphabet method فالأصوات الممثلة بالحروف الهجائية يتم تعلمها بشكل مفصل على أن يقدم صوت حرف واحد في كل مرة مستخدماً أسلوب متعدد الحواس . وتتبع الطريقة أيضاً أسلوباً وأجزاء منظمة لتعلم الحرف وتعلم الأصوات وربط الحروف الساكنة والمتحركة ومزجها معاً في كلمة واحدة ومن ثم يتم وضع الكلمات في جمل وقصص .

ولقد أطلق جلنجهام وستلمان على طريقتهم الطريقة الترابطية بسبب أنها تتألف من ثلاثة أجزاء :

1. ربط الرمز البصري مع اسم الحرف .
2. ربط الرمز البصري مع صوت الحرف .
3. ربط إحساس أعضاء كلام الطفل في تسمية الحروف أو أصواتها كما يسمع نفسه عند قراءتها وتحاول الطريقة ربط النماذج البصرية والسمعية والحسية – العضلية .(المرجع السابق ، 1988، 288- 289)
4. برنامج إكساب مهارات الهجاء القرائي في ضوء النموذج الكلى لوظائف المخ:

كما أشار عبد الوهاب كامل (1999) أنه يمكن تنفيذ ذلك البرنامج من خلال ثلاث مراحل وهي :

المرحلة الأولى : وتهدف إلى ضبط النشاط لدى الطفل وتعلمه التحكم في نشاطه من خلال :

1- التدريب على الاسترخاء .

2- التدريب على تركيز الانتباه من خلال تقديم مهام بسيطة ثم تزداد في التعقيد ومن الاستعانة ببعض الوسائل ألعاب الفيديو وبعض المهام المعملية مثل مهام الثبات العصبي .

المرحلة الثانية : مرحلة تدريب الطفل على استخدام مفاتيح الكمبيوتر حتى يتفاعل الطفل معه: ويتم من خلال هذه المرحلة بأن يجلس كل طفل أمام جهاز كمبيوتر ويبدأ المعالج في إرشاده ويبدأ في عملية التعرض للنماذج الصوتية بالتدريج صوت كل حرف وتقليده ثم يعيد الاستماع إلى نفسه حيث تحدث التغذية الرجعية وعندما يتعرف البرنامج على اقتراب الطفل من النموذج الصوتي فإنه يطلب منه الانتقال إلى حرف آخر، وبعد الانتهاء من تقديم النماذج الصوتية للحروف بطريقة التفاعل مع الكمبيوتر من خلال الميكرفون إعادة الاستماع في أداء الطفل لنفسه ينتقل إلى زيادة النماذج الصوتية للكلمات ثم الجمل البسيطة ثم الجمل المركبة ثم الفقرات ثم تقديم أسئلة

يجيب عليها الطفل لقياس الفهم وتنتهي الجلسة بتقديم أسئلة يجيب عليها الطفل بعد غلق الجهاز يتم التدريب عليها .

الواجب المنزلي :

يعطى الطفل واجب منزلي مرتبط بما قُدم له أثناء الجلسة. في بداية الجلسة يتم تقديم تقييم لما حدث في الجلسة الأولى للطفل وأخباره وتشجيعه بالتدريج حيث يتم التركيز على تدريبات دون أخرى طبقاً لمستوى الإتقان ويتم تقديم النماذج الصوتية وتسجلها وأعادتها .

التدريب على النماذج الصوتية :

كما تم التدريب على النماذج الصوتية يتم التدريب على النماذج البصرية وعلى نفس مادة التعلم والحقيقة العلمية وراء التدريب على النماذج البصرية تكمن في قوانين الجشطلت .

مصاحبات البرنامج :

1- البرامج الترفيهية للأطفال .

2- إرشاد الوالدين ضروري لإتمام البرنامج العلاجي .

3- تعلم الأطفال الاسترخاء وتوفير الأمن والأمان .

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. **أحمد أحمد عواد (1988)**: مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
2. **أحمد أحمد عواد (1997)**: علم النفس التربوي وصعوبات التعلم، الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
3. **أحمد أحمد عواد (2001)**: ندوة دور الأسرة في رعاية الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، كلية التربية بالعريش ، جامعة قناة السويس.
4. **أحمد أحمد عواد ، وأشرف شريت (2004)**: الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي لدي التلاميذ المتفوقين والعاديين وذوي صعوبات التعلم ، مجلة الطفولة ، معهد دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس.
5. **أحمد أحمد عواد، ومجدي محمد الشحات (2004)**: سلوك التقرير الذاتي لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم والقابلين للتعلم ، المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة: تربية ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي – الواقع والمستقبل، كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، في الفترة من 24–25 مارس، ص: 91 – 138.
6. **أحمد طه محمد (1995)**: أثر مدى الذاكرة العاملة وتنشيطها على الفهم, مجلة علم النفس،السنة 8، العدد 33.
7. **أحمد عبد اللطيف عبادة، ومحمد عبد المؤمن حسين (1991)**: صعوبات التعلم وعلاقتها بالتوافق الشخصي والاجتماعي لدي عينة من تلاميذ مرحلة التعلم الابتدائي بدولة البحرين ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، المجلد 5، العدد 2، كلية التربية ، جامعة المنيا.

8. **أحمد عبد الله عباس (2002):** تحليل لبعض مظاهر الاختلال لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من منظور نظرية معالجة المعلومات، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد 18، العدد1، ص: 97 – 138.
9. **أحمد عبد الله أحمد، وفهيم مصطفى محمد (2000):** الطفل ومشكلات القراءة، ط 5 ، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
10. **أحمد عزت راجح (1995):** أصول علم النفس، القاهرة: دار المعارف.
11. **أحمد عزت راجح (1999):** أصول علم النفس، القاهرة: دار المعارف.
12. **أحمد فائق (2003):** مدخل عام لعلم النفس، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
13. **أحمد فهمي عكاشة، وطارق أحمد عكاشة (2009):** علم النفس الفسيولوجي، ط11 مزيدة ومنقحة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
14. **أحمد كمال حجاب (2002):** الإتجاهات الحديثة فى دراسة الذاكرة الإنسانية، بحث مرجعى مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين (تخصص علم النفس التربوي والصحة النفسية)، المجلس الأعلى للجامعات، بالقاهرة.
15. **أحمد مهدى مصطفى (2002):** بعض العوامل النفسية والعقلية والإجتماعية المؤثرة في صعوبات التعلم ، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 110، أغسطس، ص: 249 – 280.
16. **أفنان نظير دروزة (2004):** أساسيات في علم النفس التربوي استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعلم، الأردن، عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
17. **إقبال الحداد (1997):** التأخر التحصيلي لدى التلاميذ مرتفعي الذكاء دراسة تحليلية لأراء المعلمين والتلاميذ بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

18. السيد أحمد صقر (1992): بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بطنطا، جامعة طنطا.
19. السيد أحمد صقر (2000): أثر استخدام برنامج التحكم في الذات على استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بكفر الشيخ ، جامعة طنطا.
20. السيد عبد الحميد سُليمان (1992): دراسة لبعض متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
21. السيد عبد الحميد سُليمان (1996): تنمية عمليات الفهم اللغوي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
22. السيد عبد الحميد سُليمان (2000): صعوبات التعلم: تاريخها ، مفهومها ، تشخيصها ، علاجها ، ط1 ، القاهرة: دار الفكر العربي.
23. السيد عبد الحميد سُليمان (2002): فاعلية برنامج في علاج صعوبات الإدراك البصري وتحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد 8، العدد 1، يناير ، ص: 155-186.
24. السيد عبد الحميد سُليمان (2003): صعوبات التعلم : تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، ط2، القاهرة: دار الفكر العربي.
25. السيد محمد أبوهاشم (1998): مكونات الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم فى القراءة والحساب، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
26. آمال عبد السميع باظة (2000): سيكولوجية غير العاديين، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

27. **آمال عبد السميع باظة (2001)**: تشخيص غير العاديين (ذو الاحتياجات الخاصة) القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
28. **أماني زاهر خفاجي (2005)**: اضطرابات الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوى ضعف الانتباه والنشاط الحركي الزائد في مرحلتي الطفولة المتوسطة والطفولة المتأخرة، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب، جامعة القاهرة.
29. **أمينة إبراهيم شلبي (2000)**: فاعلية الذاكرة العاملة لذوي الصعوبات من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، المؤتمر السنوي لكلية التربية جامعة المنصورة،أبريل.
30. **أمينة إبراهيم شلبي (2004)**: مدى تطبيق إجراءات تقييم ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد 54، الجزء الثاني، يناير، ص:1 – 49.
31. **أنور رياض عبدالرحيم، وحصة فخرو (1992)**: صعوبات التعلم والمتغيرات المتصلة بها كما يدركها المعلمون بالمرحلة الابتدائية بدولة قطر الدوحة ، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.
32. **أنور محمد الشرقاوي (1984)**: العمليات المعرفية وتناول المعلومات ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
33. **أنور محمد الشرقاوي (1987)**: دراسات لبعض العومل المرتبطة بصعوبات التعلم لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت في سيكلوجية التعلم، أبحاث ودوريات، الجزء الثاني، ط 2، القاهرة: الأنجلو المصرية.
34. **أنور محمد الشرقاوي (1989)**: الأساليب المعرفية فى علم النفس، مجلة علم النفس، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد11، السنة 3، ص: 6 - 17.
35. **أنور محمد الشرقاوي (2001)**: التعلم، نظريات وتطبيقات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
36. **أنور محمد الشرقاوي (2003)**: علم النفس المعرفى المعاصر، ط 2، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

37. **آيات عبد المجيد مصطفى(2003):** برنامج تدريبي مقترح وتأثير ، على التخفيف من صعوبات التعلم ورفع المستوى التحصيلي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 13، العدد 41، سبتمبر، ص: 29 – 62 ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

38. **تغريد السيد عمران (2003):** مدى شيوع صعوبات التعلم الاكاديمية لدى المتفوقين عقلياً بين تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت " دراسة استكشافية "، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة الخليج العربي، البحرين.

39. **تيسير مفلح الكوافحة (1990):** صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

40. **جابر عبد الحميد جابر (1985):** سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم ، الكويت : دار الكويت للكتاب الحديث.

41. **جابر عبد الحميد جابر (1994):** علم النفس التربوي، ط 3، القاهرة: دار النهضة العربية.

42. **جابر عبد الحميد جابر (2001):** خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة ، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

43. **جابر عبد الحميد جابر ، علاء الدين محمد كفافي (1993):** معجم علم النفس فى الطب النفسى، الجزء السادس، القاهرة: دار النهضة العربية.

44. **جان كاستون (1997):** المخ والتعلم ، ترجمة : محمد الدنيا، مجلة التربية : تصدرها اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة 26 ، العدد 22، ص: 279 – 287.

45. **جمال عطية فايد (2001):** مدى شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة (في ضوء تقديرات المعلمين)، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، سبتمبر، ص: 165 – 192.

46. **جمال عطية فايد (2003):** ذوي الاحتياجات الخاصة " مفاهيم وأرقام "، مجلة رعاية وتنمية الطفولة، يصدرها مركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة، المجلد 1 ، العدد 1 ،ص: 293 – 304.

47. **جمال فرغل إسماعيل (2001):** أثر استخدام بعض معينات الذاكرة في معدل التذكر لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بطيئي التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر الشريف.

48. **جمال مثقال القاسم (2000):** أساسيات صعوبات التعلم ، ط1 ، عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

49. **جمالات غنيم (1988):** دراسة لبعض المتغيرات النفسية والبيئية المرتبطة بانخفاض التحصيل الدراسي لدى بعض الطلاب المتفوقين عقلياً، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

50. **جميل صيليبا (د.ت):** المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنكليزية واللاتينية، بيروت: دار الكتاب اللبناني.

51. **جميل محمد الصمادي (1997):** صعوبات التعلم والإرشاد النفسي التربوي، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي " الإرشاد النفسي والمجال التربوي " ، جامعة عين شمس في الفترة من 2 – 4 ديسمبر ، المجلد 2 ، ص: 1069 – 1081.

52. **حامد عبد السلام زهران (1988):** التخلف الدراسى فى المرحلة الابتدائية، دراسة مسحية فى البيئة السعودية، كلية التربية، مركز البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرمة.

53. **حسام هيبة (1998):** سيكولوجية غير العادين ، الإعاقة العقلية الحسية " القاهرة، كلية التربية جامعة عين شمس.

54. **حسن مصطفى عبد المعطي ، ومحمد السيد عبد الرحمن (1989):** دراسة مقارنة لبعض متغيرات شخصية المتفوقين والمتأخرين دراسيا من طلاب الحلقة الثانية من التعليم الاساسي، المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية

للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة طنطا، القاهرة، ص: 416 – 436.

55. **خيري المغازي عجاج (1998)**: صعوبات القراءة والفهم القرائي (التشخيص والعلاج) ، ط1 ، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

56. **خيري المغازي عجاج (2000)**: أساليب التفكير والتعلم (دراسة مقارنة)، ط1، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

57. **خيري المغازي عجاج، ووليد السيد خليفة (2006)**: فعالية برنامج قائم على نموذج "دن" لأساليب التعلم في تحصيل مادة العلوم والاتجاه نحوها لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين، المؤتمر السنوي الخامس " دور كليات التربية في التطوير والتنمية " في الفترة من 15 – 17 أبريل، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا، ص: 463 – 511.

58. **رافع النصير الزغول، وعماد عبدالرحيم الزغول (2003)** : علم النفس المعرفى، القاهرة: الشروق للنشر والتوزيع.

59. **رجاء أبو علام، ونادية شريف (1989)**: الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، الكويت: دار القلم.

60. **روبرت سترنبرج (2004)**: أساليب التفكير، ترجمة: عادل سعد خضر، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

61. **رونالد كولا روسو، وكولين أوروورك (2003)**: تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة، المجلد1 ، ترجمة: أحمد الشامى، أيمن كامل، عادل دمرداش، وعلى عبد العزيز، مراجعة: محمد عنانى، القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر.

62. **زكريا توفيق أحمد (1993)**: صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان "دراسة مسحية – نفسية"، مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق، العدد 20، الجزء الأول، يناير، ص: 235 – 266.

63. **زينب محمود شقير (2000)**: سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين، ط 2، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

64. **زينب محمود شقير (2002)**: خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة، سلسلة سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين, المجلد 3, القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
65. **سُليمان عبد الواحد يوسُف (2005 أ)**: العقاب بالضرب وسيلة غير ناجحة لتربية الأبناء، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد 80، يناير، ص: 16.
66. **سُليمان عبد الواحد يوسُف (2005 ب)**: المخ وصعوبات التعلم، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد 81 ، مايو ، ص: 11.
67. **سُليمان عبد الواحد يوسُف (2005 ج)**: أنماط معالجة المعلومات لذوى صعوبات تعلم مادة العلوم في إطار نموذج التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين بالمخ لتلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.
68. **سُليمان عبد الواحد يوسُف (2005 د)**: حقوق المراهقين ذوو صعوبات التعلم، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد 82 ، سبتمبر، ص: 32.
69. **سُليمان عبد الواحد يوسُف (2007 أ)**: المخ وصعوبات التعلم "رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي"، ط 1 ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
70. **سُليمان عبد الواحد يوسُف (2007 ب)**: سيكولوجية الإعاقة الأخلاقية "كظاهرة نفسية وإجتماعية"، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد 87 ، مايو، ص: 36 – 37.
71. **سُليمان عبد الواحد يوسُف (2007 ج)**: صعوبات التعلم ... أسباب متداخلة وخصائص وسمات، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد 88 ، سبتمبر، ص: 22 – 23.

72. **سُليمان عبد الواحد يوسُف (2008)**: صعوبات التعلم وأخواتها ... حدود فاصلة، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد **90** ، مايو، ص: **36 – 37**.
73. **سُليمان عبد الواحد يوسُف (2009)**: ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة "بين التنمية والتنحية (1)"، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد **92** ، يناير، ص: **42 – 43**.
74. **سُليمان عبدالواحد يوسُف (2010 أ)** : المخ الإنساني والذكاء الوجداني "رؤية جديدة في إطار نظرية الذكاءات المتعددة"، ط **1**، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.
75. **سُليمان عبدالواحد يوسُف (2010 ب)**: المرجع في التربية الخاصة المعاصرة "ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة بين الواقع وآفاق المستقبل"، ط **1**، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.
76. **سُليمان عبدالواحد يوسُف (2010 ج)** : سيكولوجية صعوبات التعلم "ذوي المحنة التعليمية .. بين التنمية والتنحية"، ط **1**، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.
77. **سُليمان عبدالواحد يوسف (2010 د)**: علم النفس العصبي المعرفي Cognitive Neuoropsychology "رؤية نيوروسيكولوجية للعمليات العقلية المعرفية"، ط **1**، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

78. **سُليمان محمد سُليمان (1999):** الفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في استراتيجيات تجهيز المعلومات، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف، العدد 79، مارس، ص: 367 - 393.
79. **سُليمان محمد سُليمان (2004):** الاستراتيجيات المعرفية المرتبطة بالقدرة على التفكير الإبتكارى لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 28، الجزء الثاني، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ص : 9-56.
80. **سمية عبد العزيز الشيخ (1998):** الفروق في الكفاءة الاجتماعية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بدولة البحرين، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة الخليج العربي، البحرين.
81. **سُهى أحمد أمين، ورحاب صالح برغوت (2009):** فعالية برنامج للأنشطة المقترحة فى تنمية الذاكرة العاملة لأطفال متلازمة داون (القابلين للتعلم)، وأثره فى تحسين مستوى أدائهم لبعض المهارات اللغوية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد 62، يناير، ص: 259 – 310.
82. **سيد أحمد عثمان (1979):** صعوبات التعلم ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
83. **سيد أحمد عثمان (1990):** صعوبات التعلم، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
84. **شاكر عبد الحميد سُليمان (2005):** عصر الصورة "السلبيات والإيجابيات" ، سلسلة عالم المعرفة ، يصدرها: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، العدد 311 ، يناير.
85. **شريف عبد الله خليل (2000):** أثر الأسلوب المعرفي وإستراتيجية معالجة المعلومات على التحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
86. **شهاب أشكناني (1999):** العوامل النفسية المرتبطة بضعف التحصيل للمتفوقين عقليا، والتفوق الأكاديمي لمنخفضي الذكاء: دراسة استكشافية لأثر متغيرات وجهة الضبط، ودافعية الانجاز، وبعض السمات الوجدانية الشخصية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

87. **صالح عبد الله هارون (2004):** سلوك التقبل الاجتماعي لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم واستراتيجية تحسينه، مجلة أكاديمية التربية الخاصة ، العدد 4، فبراير، ص : 13 – 36 ، الرياض: المملكة العربية السعودية.
88. **صبحي عبد الفتاح الكفوري (2001):** فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في زيادة فعالية الذات وتحسين السلوك الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية ، السنة 16 ، العدد 1، ص: 229 – 260.
89. **صفاء محمد بحيرى (2001):** أثر برنامج تدريبي لذوى صعوبات التعلم في مجال الرياضيات في ضوء نظرية تجهيز المعلومات، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
90. **صلاح الدين حسين الشريف (2000):** مدى فعالية إستراتيجيات التعلم التعاونى فى علاج صعوبات تعلم الرياضيات وتقدير الذات، مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، المجلد 16، العدد 1، يناير، ص: 337 – 369.
91. **طالب العطاس (2003):** الطلاب الموهوبون قليلو الانجاز، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للاطفال الموهوبين والمتفوقين، عمّان: الأردن، كتاب أوراق العمل، ص: 481 – 495.
92. **طلعت كمال الحامولى (1988):** أثر الاختلاف في بعض متغيرات البنية المعرفية على مظاهر الفشل في تجهيز المعلومات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
93. **طلعت منصور غبريال (1975):** دراسة ارتباطيه لتطور نمو فاعلية التذكر لدى الأطفال والمراهقين، الكتاب السنوي الثاني لعلم النفس، تصدره الجمعية المصرية للدراسات النفسية، كلية التربية، جامعة المنصورة.
94. **طلعت منصور غبريال، أنور محمد الشرقاوي، عادل عز الدين الأشول، وفاروق أبوعوف (1984):** أسس علم النفس العام، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

95. **عادل عبد الله محمد (2006)**: المؤشرات الدالـة علـى صـعوبات الـتعلم لأطفـال الروضة دراسات تطبيقية، ط 1، القاهرة: دار الرشاد.
96. **عادل عز الـدين الاشـول (1987)**: موسـوعة التربيـة الخاصـة، القـاهرة: مكتبـة الأنجلو المصرية.
97. **عادل محمد العدل (1989)**: طرق تجهيز المعلومات للذاكرة قصيرة المدى وعلاقتها ببعض القدرات العقلية، رسالة دكتـوراه غـير منـشورة، كليـة التربيـة بالزقـازيق، جامعة الزقازيق.
98. **عادل محمد العدل (2003)**: العمليات المعرفية، القاهرة: مكتبة دار الصابوني.
99. **عبد الباسط متولي خضر (2005)**: التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي، الكويت: دار الكتاب الحديث.
100. **عبد الحليم محمود السيد، شاكر عبد الحميد سُليمان ، محمد نجيب الصبوة ، جمعة سيد يوسُف ، عبد اللطيف محمد خليفة ، معتز سيد عبـد الله ، سـهير فـيهم الغباشي (1990)**: علم النفس العام ، ط3 ، القاهرة : مكتبة غريـب للطباعـة والنشر والتوزيع.
101. **عبـــد الـــرحمن محمـــد العيـــسوى (1987)**: علـــم الـــنفس، القـــاهرة: دار المطبوعات الجامعية.
102. **عبـد الـسلام عبـد الغفـار ويوسُـف الـشيخ (1985)**: سـيكولوجية الطفـل غير العادي واستراتيجية التربية الخاصة، القاهرة: دار النهضة العربية.
103. **عبد العزيز بن محمد العبدالجبار (2002)**: المهارات الضرورية لمعلمي الأطفـال ذوي صعوبات التعلم: أهميتها ومدى امتلاكهم لها، مجلة جامعة الملك سعود، المجلـد 14، العلـوم التربويـة والدراسـات الإسـلامية (1)، ص: 175 – 206، الرياض: المملكة العربية السعودية.

104. **عبد الفتاح عيسى إدريس، والسيد عبد الحميد سليمان (2002):** التآزر البصري الحركي وتلف خلايا المخ لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً والعاديين في ضوء الأداء على اختبار بندر جشتلت "دراسة ثمائية"، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف، العدد 112، أكتوبر، ص: 269 – 292.

105. **عبدالمطلب أمين القريطي (2001):** سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم ، ط 3، القاهرة: دار الفكر العربي.

106. **عبدالمطلب أمين القريطي (2005):** سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم ، ط 4 مزيدة ومنقحة، القاهرة: دار الفكر العربي.

107. **عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (1993):** دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة.

108. **عبد الوهاب محمد كامل (1983):** التعلم وتنظيم السلوك ، ط 2، طنطا: المكتبة القومية الحديثة.

109. **عبد الوهاب محمد كامل (1993 أ):** بحوث في علم النفس "دراسات ميدانية / تجريبية" ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

110. **عبد الوهاب محمد كامل (1993 ب):** النموذج الكلي لوظائف المخ، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 4، إبريل، ص: 29 – 52، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

111. **عبد الوهاب محمد كامل (1994):** الخصائص النيروسيكولوجية لدى بعض الأطفال ذوي الخلل الوظيفي البسيط بالمخ ، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 8، إبريل، ص: 1 – 16.

112. **عبد الوهاب محمد كامل (1996):** أسس تنظيم السلوك "مدخل فسيولوجى عصبى لتناول الظاهرة النفسية"، الجزء الأول، طنطا: مؤسسة سعيد للطباعة.

113. **عبد الوهاب محمد كامل (2001):** الكمبيوتر وعلم النفس، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

114. **عبد الوهاب محمد كامل (2004):** علم النفس الفسيولوجي: مقدمة في الأسس السيكولوجية والبيولوجية للسلوك الإنساني ، ط3 ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

115. **عثمان لبيب فراج (2004):** برامج رعاية وتأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة فى العالم العربى (بحث تحليلى للوضع الراهن والمستهدف) ، المؤتمر العلمى الثانى لمركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة ، تربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي - الواقع والمستقبل ، في الفترة من: 24-25 مارس، المجلد الأول، ص: 231-262.

116. **عفاف محمد عجلان (2002):** صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من القصور في الانتباه - النشاط المفرط واضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط ، المجلد 18 ، العدد 1 ، يناير، ص: 62 - 108.

117. **عماد أحمد حسن (2000):** فعالية برنامج تدريبي مبني على المعالجة المعرفية المتتابعة والمعالجة المعرفية المتزامنة في علاج بعض العمليات الحسابية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري ذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، المجلد 16، العدد 2، يوليو، ص: 182 - 221.

118. **عماد أحمد حسن (2004):** استخدام بعض أساليب التفاوت في تحديد صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة كلية التربية بأسيوط ، جامعة أسيوط ، المجلد 20 ، العدد 1 ، يناير ، ص: 314 - 356.

119. **عمر نصر الله (2004):** تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي أسبابه وعلاجه، ط 1، عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

120. **عمر هارون الخليفة، وصلاح الدين عطا الله (2006)**: الكشف عن الموهـوبين متدني التحصيل الدراسي، ورقة مقدمة الى المؤتمر العلمي الاقليمي للموهبـة، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهـوبين، جـدة: في الفـترة من: 2 – 6/ 8/ 1427هـ الموافق 26- 30/ 8/ 2006م، ص: 144 – 164.

121. **فاخر عاقل (1979)**: علم النفس ، ط 6، بيروت: دار العلم للملايين.

122. **فادية زكي علـوان (1989)**: العمليـات المعرفيـة ونظريـة معالجـة المعلومـات ، مجلة علم النفس ، السنة 3 ، العدد 11، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص: 75 – 87.

123. **فادية زكي علوان، ومريم نور الدين (2006)**: فعالية برنامج تـدريبي معـرفي في تحسين بعض العمليات المعرفية المنبثقة من نظرية "باس" لدى عينة مـن الأطفـال حاملي متلازمـة داون، مجلـة دراسـات نفـسية: تـصدرها رابطـة الأخـصائيين النفسيين المصرية (رانم)، المجلد 16، العدد 4، أكتوبر، ص: 641 – 674.

124. **فاروق فـارع الروسـان (1996)**: سـيكولوجية الأطفـال غـير العـاديين، ط 2، عمّان: دار الفكر.

125. **فاروق فارع الروسان (1998)**: أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصـة الأردن، عمّان: دار الفكر.

126. **فـاروق فـارع الروسـان (2000)**: دراسـات وأبحـاث في التربيـة الخاصـة, عمّان: دار الفكر.

127. **فتحـي الـسيد عبـد الـرحيم (1990)**: سـيكولوجية الأطفـال غـير العـاديين واسـتراتيجيات التربيـة الخاصـة الطبعـة الرابعـة، الجـزء الثـاني، الكويـت: دار القلم.

128. **فتحي السيد عبد الرحيم، وحليم السعيد بشاي (1988)**: سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة، الجزء الأول، الكويت: دار القلم.

129. **فتحي مصطفى الزيات (1988)**: دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدي ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، السنة 1، العدد 2، مجلة جامعة أم القري ، السعودية، 1409هـ.

130. **فتحي مصطفى الزيات (1994)**: علم النفس المعرفي، المنصورة: دار الوفاء.

131. **فتحي مصطفى الزيات (1995)**: الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط 1، المنصورة: دار الوفاء.

132. **فتحي مصطفى الزيات (1998)**: صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية ، ط1 ، القاهرة: دار النشر للجامعات.

133. **فتحي مصطفى الزيات (1999)**: دليل مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، القاهرة: دار النشر للجامعات.

134. **فتحي مصطفى الزيات (2000)**: مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، القاهرة: دار النشر للجامعات.

135. **فتحي مصطفى الزيات (2002)**: المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم ، قضايا التعريف والتشخيص والعلاج ، ط1 ، القاهرة : دار النشر للجامعات.

136. **فتحي مصطفى الزيات (2003)**: صعوبات التعلم أين مدارسنا؟ ، منتدى الخليج، البرنامج الثقافى لقطاع البحوث التربوية، www.moe.edu.kw/parnamig/fifth/htm.

137. **فتحي مصطفى الزيات (2008 أ)**: صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، ط 1، القاهرة: دار النشر للجامعات.

138. **فتحي مصطفى الزيات (2008 ب)**: قضايا معاصرة في صعوبات التعلم، ط 1، القاهرة: دار النشر للجامعات.

139. **فردوس يونس الكنزى (2007)**: دراسة مقارنة للصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينية، الصورة الرابعة بين المتفوقين وذوى صعوبات التعلم من تلاميذ مراحل التعليم الأساسي الدنيا بمحافظة شمال غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس – البرنامج المشترك مع جامعة الأقصى.

140. **فريـد نجـار (2003):** المعجـم الموسـوعي لمـصطلحات التربيـة، بـيروت: مكتبة لبنان ناشرون.

141. **فؤاد عبد اللطيـف أبـو حطـب (1973):** القـدرات العقليـة ، ط 1 ، القـاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

142. **فؤاد عبد اللطيـف أبـو حطـب (1983):** القـدرات العقليـة ، ط 4 ، القـاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

143. **فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (1996):** القدرات العقلية ، ط5 ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

144. **فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، آمال مختار صادق (2000):** علم النفس التربوي، ط6 ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

145. **فوقية أحمد عبد الفتاح (2004):** سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التشفير لدى عينة مـن تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة مـن ذوي صـعوبات تعلـم القـراءة والعاديين، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد 14 ، العدد 42 ، فبراير ، ص : 207 – 270 ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

146. **فيصل خير الزراد (1991):** صعوبات التعلم لـدى عينـة مـن تلاميـذ المرحلـة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة ، "دراسة مسحية – تربوية – نفسية"، مجلة رسالة الخليج العربي ، الرياض : مكتب التربية العربـي لـدول الخلـيج ، العدد 38 ، ص: 121 – 178.

147. **قحطـان أحمـد الظـاهر (2005)** : مـدخل إلى التربيـة الخاصـة ، ط 1 ، عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

148. **كريمان عويضة منشار (1994):** العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميـذ المرحلة الابتدائية كما يقدرها المعلمون ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس، العدد 18 ، الجزء الثالث ، ص: 377 – 395.

149. **كمال سالم سيسالم (1988):** الفـروق الفرديـة لـدي العـاديين وغـير العـاديين، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

150. **كمال سالم سيسالم (2002)**: موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي، ط1، العين: دار الكتاب الجامعي ، الإمارات العربية المتحدة.

151. **كمال عبدالحميد زيتون (2003)**: التدريس لذوى الإحتياجات الخاصة ، ط1، القاهرة: عالم الكتب.

152. **كيرك وكالفانت (1988)**: صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية ، ترجمة: زيدان السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي ، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

153. **لندال دافيدوف (1983)**: مدخل علم النفس، ترجمة: سيد الطواب، محمود عمر، ونجيب خزام، القاهرة: دار ماكجروهيل للنشر.

154. **ماجد أحمد مؤمني (1986)**: التذكر والنسيان، مجلة التربية تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 91، ديسمبر، ص: 72 – 79.

155. **مارتن هنلي ، روبرتا رامزي ، وروبرت الجوزين (2001)** : خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم ، ط1 ، ترجمة: جابر عبد الحميد جابر ، القاهرة: دار الفكر العربي.

156. **محمد أحمد شلبي (2001)** : مقدمة في علم النفس المعرفى، القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

157. **محمد أحمد غنيم ، وكمال إسماعيل عطية (1996)**: الفروق الفردية في عمليات الدراسة ، الدافع المعرفي و قلق الاختبار بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم ، المؤتمر السنوي الثاني لقسم علم النفس التربوي "رؤية نفسية تربوية لمشكلات المجتمع المعاصر"، كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة ، في الفترة من 6-7 مايو ، ص: 123-150.

158. **محمد رجب فضل الله (2003)**: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ط 2، القاهرة: عالم الكتب.

159. **محمد رياض أحمد (1991)**: أسلوبا المعالجة المعرفية المتتابع والمتزامن وعلاقتهما ببعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط.

160. **محمد رياض أحمد (1997)**: أثر برنامج تدريبي لتنمية المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة على الفهم القرائي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بأسيوط ، جامعة أسيوط.

161. **محمد عبد الرحيم عدس (1998)**: صعوبات التعلم، عمّان: دار الفكر.

162. **محمد عبدالظاهر الطيب (1994)**: مشكلات الأبناء وعلاجها من الجنين إلى المراهقة، ط 2، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

163. **محمد عبدالمطلب جاد (2003)**: صعوبات تعلم اللغة العربية، عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

164. **محمد على كامل (2006)**: صعوبات التعلم الأكاديمة بين الاضطراب والتدخل السيكولوجي, الجزء الثالث, القاهرة: دار الطلائع.

165. **محمد مصطفى الديب (2000)**: الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق، العدد 34، يناير، ص: 173-227.

166. **محمد مصطفى الديب (2002)**: الاتجاهات الحديثة في تشغيل (تجهيز) المعلومات، بحث مرجعي غير منشور مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التعليمي، كلية التربية ، جامعة الأزهر (مستوى الأساتذة).

167. **محمد مصطفى الديب (2003)**: علم النفس الإجتماعى التربوى أساليب تعلم معاصرة، ط 1، القاهرة: عالم الكتب.

168. **محمد نجيب الصبوة (1997)**: ذاكرتا التعرف السمعى والاستدعاء البصرى المكانى لدى العصابيين والفصاميين السعوديين، مجلة علم النفس، تصدرها: الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 37 ، ص: 44-71.

169. **محمود عبد الحليم منسي (1989)**: العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة استطلاعية في المدينة المنورة، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد 7، الجزء الأول، ص: 54 – 78.

170. **محمود عبد الحليم منسي (2003):** التعلم: المفهوم – النماذج – التطبيقات ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

171. **مراد راتب محمد (2008):** أثر التدريب على بعض إستراتيجيات ماوراء المعرفة فى تحسين مستوى الفهم القرائى لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

172. **مراد على عيسى، ووليد السيد خليفة (2008)** دنيا الطباعة والنشر.

173. **مراد وهبة، يوسُف كرم، ويوسُف سلالة (1971):** المعجم الفلسفي (عربي، إنجليزي، وفرنسي)، ط 2.

174. **مصطفى حسين باهي، حسين أحمد حشمت، ونبيل السيد حسن (2002):** المرجع في علم النفس الفسيولوجي، نظريات تحليلات، ط 1، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

175. **مصطفى محمد علي، عماد أحمد حسن (2003):** أثر المثيرات اللفظية وغير اللفظية في الاستدعاء الفوري والمرجأ لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية جامعة حلوان، المجلد 9 ، العدد 3 ، يوليو ص: 217 – 283.

176. **مصطفى محمد كامل (1988):** علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة التربية المعاصرة، العدد 9، يناير ، ص: 212 – 250.

177. **مفيد نجيب حواشين وزيدان نجيب حواشين (1996):** النموالانفعالي، ط 2، عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

178. **منال عمر باكرمان (2004):** صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة "ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي – الواقع والمستقبل" ، كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، في الفترة من 24 – 25 مارس ، المجلد 2 ، ص: 773 – 800.

179. **منى حسن السيد (2004)** : أثر برنامج تدريبي لبعض استراتيجيات الانتباه الانتقائي في التذكر الصريح وفى التذكر الضمني لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 14، العدد 45، أكتوبر، ص: 321 – 394، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

180. **منير وهيب الخازن (د.ت)**: معجم مصطلحات علم النفس، الأول من نوعه في اللغة، مرتب هجائي وباللغات العربية والإنجليزية والفرنسية.

181. **مها زحلوق (2001)**: المتفوقون دراسياً في جامعة دمشق واقعهم – حاجاتهم – مشكلاتهم، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد 17، العدد 1، ص: 9 – 55.

182. **ناريمان محمد رفاعى ومحمود عوض الله سالم (1993)**: دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، مجلة معوقات الطفولة، جامعة الأزهر، المجلد 2، العدد 1، مارس، ص: 181 –228.

183. **نبيل عبد الفتاح حافظ (2000)**: صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ط 1، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

184. **نبيل عبد الفتاح حافظ (2006)**: صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ط2، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

185. **نبيل فضل شرف الدين (2003)**: فعالية فنيات تقوية الذاكرة عن طريق المعرفة بكيفية حدوثها للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد 13 ، العدد 41 ، سبتمبر، ص: 309 – 415 ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

186. **نبيلة عبد الرؤوف شراب (2003)**: عمليات تجهيز المعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.

187. **نصرة عبد المجيد جلجل (1993)**: تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع دراسة تفاعلية برنامج مقترح رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بطنطا، جامعة طنطا.

188. **نصرة عبد المجيد جلجل (1994)**: العسر القرائي ألديسليكسياً دراسة تشخيصية علاجية ، ط 1، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

189. **نصرة عبد المجيد جلجل (2000)**: علم النفس التربوي المعاصر، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

190. **نصرة عبد المجيد جلجل (2001)**: التعلم المدرسي، بحوث نظرية وتطبيقية في علم النفس، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

191. **نصرة عبد المجيد جلجل (2002)**: قراءات حول الموهوبون من ذوي العسر القرائي الديسلكسيا، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

192. **نصرة عبد المجيد جلجل (2005)**: التعلم العلاجي: الأسس النظرية والتطبيقات العملية، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

193. **هويدا محمد غنية (2002)**: مدى فعالية استخدام نمط التعلم والتفكير المسيطر كمدخل لتشخيص وعلاج بعض صعوبات التعلم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بينها ، جامعة الزقازيق.

194. **وزارة التربية والتعليم (1990)**: قرار وزاري رقم 37, مطبعة وزارة التربية والتعليم.

195. **وزارة التربية والتعليم (2004 – 2005)**: الإدارة العامة للتربية الخاصة , التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة.

196. **يوسُف القريوتي، عبد العزيز السرطاوي، وجميل الصّمادي (2001)**: المدخل إلى التربية الخاصة،ط 2، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

197. **Abimbola, G. (2006):** Effects of Task Structure on Group Problem Solving, Proquest Dissertations And Theses, M.A.Sc. dissertation, Canada: University of waterloo (Canada).

198. **Constantine, J.L. (2001):** Integrating Thematic . Fantasy play and Phonological Awareness Activities in a Speech Language Preschool Environment, Journal of Instructional Psychology, Vol.(28), No.(1), pp. 9-14.

199. **Dattilo, J. & Scheien, S.J. (1994):** Understanding Leisure Services for Individuals with Mental Retardation, Vol.(32), No.(1), pp.53-59.

200. **Detzner, Virginia. (1997):** Using Song To Increase the Articulation Skills in the Speech of the Profoundly Mentally Handicapped, M.S. Practicum, Final Report, Nova Southeastern University, p. 70.

201. **Dryden, W. (1995):** "Rational Emotive Behavior Therapy". London New Delhi, SAGE Publications.

202. **Jefferey, A. & Robert, W. (1992):** "Introduction to Therapeutic Counseling" California, Brooks/Cole Publishing Company.

203. **Georgiva, D. & Cholakova, M. (1996):** Speech and Language Disorders in Children with Intellectual Disability, Paper Presented at the Annual World Congress of the International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities, PP.8-13.

204. **Grossman, H. (1983):** Classification in Mental Retardation the American Association on Mental Deficiency, Vol.(7), No.(4), pp. 212-217.

205. **Guisiti, M. A. (2002):** The Efficacy of Oral Motor Therapy for Children with Mild Articulation Disorders. Dissertation Abstracts International, Vol.(41), No.(1), p. 221.

206. **Mackay, L. & Hodson, B. (1982):**Phonolagical Process Identification of Misarticulations of Mentally Retarded Children, Journal of Communication Disorders, Vol.(15), No.(3), pp.243-250.

207. **Marchant, J. & Mcauliffe, M.J. & Huckabee, M. (2008):** Treatment of Articulatory Impairment in a Child with Spastic Dysarthria Associated with Cerebral Palsy, Developmental Neurorehabilitation. Mar; Vol.(11), No.(1), pp.81-90.

208. **Marcia, A.C. (2003):** Impact of a Handicapped Child in the Family, http: //www.Yale.edu,/ Ynhti.

209. **Mitzel & Hardin & Willian, Ed. (1982):** Behavior modification Ency. Of ed. Research, Vol.(1), pp.199-201.

210. **Muto, K. & Nakamura,Y. & Yoshida, Y. (1983):** A study on Disorders in Articulation by Children with Down's Syndrome. Japanese Journal of Special Education, Vol.(21), No.(3), PP.26-32.

211. **Nishimura, B. & Watamaki, T. & Hara, K. (1997):** Longtudinal Observation on an Articulation Disability in a Child with Down's Syndrom, Japanese Journal of Special Education, Vol.(35), No.(3), pp.21-31.

212. **Pruess, J. & Vadasy, P. & Fewell, R. (1987):** Language Development in Children with Down Syndrome: An overview of Recent Research, Education and Training in Mental Retardation. Mar; Vol.(22), No.(1), pp.44-55.

213. **Rehfeldt, R. A. (2003):** Teaching a Simple Meal Preparation Skill to Adults with Moderate and Severe Mental Retardation using Video Modeling, Behavioral Interventions, Vol.(13), No.(8), PP. 209-

214. **Rondal, J. A. et al. (1988):** Mean Length of Utterance of Children with Down Syndrome, American Journal on Mental Retardation, Vol. (93), No.(1).

215. **Schaltze, E. (1983):** Depth of Processing by Mentally Retarded, American journal of Mental Deficiency, No.(88), pp.308-312.

216. **Seevers, R.L. & Jones, B.M. (2008):** Exploring the Effects of Social Skills Training on Social Skill Development on Student Behavior, Online Submission, National Forum of Special Education Journal, Vol.(19), No.(1).

217. **Sommers, R.K. & Sebastian, H.N. & Knapp, O.L. (1995):** Discriminating Characteristics of Children Having Mild Retardation with and without Articulation Disorders, Journal of Childhood Communication Disorders, Vol.(16), No. (2), pp.19-24.

218. **Stansfield, J. (1990):** Prevalence of Stuttering and Cluttering in Adults with Mental Handicaps, Journal of Mental Deficiency Research, Vol. (34), No. (4), pp. 287-307.

219. **Smol, Frank. (2004):** Structural Analysis of a Speech Disorder of Children with a Mild Mental Retardation Strukturaina Analiza Govorne Motnie Prilazje Dusevno manj Razvitih Otrocih, Vol.(13), No.(1), pp.103-122.

220. **Suess, B. et al. (1991):** Therapy for Developmental Speech and Language Disorders in Mental Retarded Children, Zeitschrift fuer kinder and Jugendpsychiatrie, Vol.(19), No.(3), pp.158-163.

221. **Sugano, C. & Hatori, H. & Inoue, M. & Kobayashi, S. (1995):** Training a Student with Autism in Purchasing Skills.Generalization and Maintenance in Daily Life, Japanese Journal of Special Education, Vol.(33), No.(3), PP.33-38.

222. **Kissel, R. & Whitman, Th. & Reid, D.H. (1983):** An Institutional Staff Training and Self.Management Program for Developing Multiple Self.Care Skills in Severely Profoundly Retarded Individuals, Journal of Applied Behavior Analysis, Vol.(16), No.(4), pp.395-415.

223. **Vashdi, E. & Hutzler, Y. & Roth, D. (2008):** Compliance of Children with Moderate to Severe Intellectual Disability to Treadmill Walking, Journal of Intellectual Disability Research, May, Vol.(52), No.(5), pp.371-379.

صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية







عمان - شارع الجامعة الأردنية
مقابل كلية الزراعة
تلفاكس : 00962 6 533 7798
ص.ب 1527 عمان 11953 الأردن
E-mail: info@alwaraq-pub.com
E-mail: halwaraq@hotmail.com
www.alwaraq-pub.com